الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية

د. خالد محمود محمد عرفان
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك-عمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية

د. خالد محمود محمد عرفان
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك –عمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

إن كثرة الدراسات والبحوث التربوية التي عنيت بتعليم وتعلم اللغة وتعدد الاتجاهات التي سلكتها أوقع الكثير من الباحثين التربويين وغيرهم في حيرة من الأمر عندما يتعاملون مع تلك الدراسات، وجعلهم يتساءلون: أى الدراسات يختارون؟ وأي الاتجاهات يسلكون؟ مما جعل مراجعة تلك الدراسات وتصنيفها وفق أسس محددة –كالاتجاهات التي سلكتها–أمرا ملحا، يسهل كثيرا على الباحثين ويجعلهم يدركون طبيعة تلك الدراسات والعلاقات القائمة بينها، والغايات التي تسعى إليها؛ وهذا يعني وعيا أكثر وفهما أعمق وإفادة أكبر، كما أن الدراسات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة تلقى كثيرا من الهجوم من قبل غير التربويين من العاملين في مجال تعليم وتعلم اللغة، فيتهمونها بعدم الإصالة والسطحية في المعالجة ..؛ وهذا دفعني الى إظهار قيمة تلك الدراسات من خلال رصد الاتجاهات التي سلكتها، والتأصيل لها في علوم اللغة ونظرياتها، وعلم النفس ونظرياته، ومداخل تعليم وتعلم اللغة؛ مما يعطي لتلك الدراسات المزيد من المصداقية والثقة والإقناع، ويجعلها أكثر قدرة على تطوير تعليم وتعلم اللغة من منظور تربوي معتمد على أبعاد لغوية وسيكلوجية واتصالية، ويفتح الطريق أمام إجراء بحوث بينية يشارك فيها اللغويون والتربويون على حد سواء، وهي من المجالات المعاصرة التي تلقى الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين والمؤسسات العلمية.

وقد رصد هذا البحث تسعة اتجاهات سلكتها البحوث والدراسات التربوية، ثم أُردفت بالنظريات المختلفة التي اعتمدت عليها، ثم المداخل اللغوية التي انطلقت منها، وبعد ذلك العرض استخلص الباحث نتائجه في جدول يرصد كل اتجاه والنظريات اللغوية والنفسية التي اعتمد عليها والمدخل اللغوي المنطلق منها، وذلك بصورة مقتضبة نظرا لكثرتها وتنوعها؛ مما يجعل التفصيل فيها من قبيل الإسهاب غير المرغوب الذي يتوه القاريء، ويبعده عن الادراك الكلي للاتجاهات والعلاقات القائمة بينها والنظريات والمداخل التي تعتمد عليها، وقد تم تعضيد ذلك بمجموعة من الدراسات في مجال تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية كنماذج لدراسات كل اتجاه التي فاقت الآلاف، وتم اختيار القراءة دون غيرها لأهميتها بصفتها غاية في ذاتها وأداة للتعلم والنجاح الدراسي، وتم اختيار المرحلة الثانوية لاهميتها وكونها نقطة اتصال بين التعليم الأساسي والتعليم العالي.

ثم قدم الباحث في نهاية بحثه مجموعة من التوصيات، إضافة إلى مجموعة من المقترحات التي تدعم هذا المجال وتعمل على تطويره.

مقدمة:

للغة أهمية خاصة على المستويين الفردي والجماعي؛ فبالنسبة للفرد هي قناة التواصل الفعال، والنافذة التي يطل منها على العالم من حوله ويتفاعل معه، ومن خلالها يتعلم ويعلم الكثير من الخبرات، والمعارف، والثقافات، والقيم، والتقاليد، والعادات؛ مما يساعده على التكيف مع مجتمعه والقيام بدوره على أكمل وجه، كما أنها تنمي عقليته، وتكسبه الكثير من مهارات التفكير كالمقارنة والاستنباط والتحليل والنقد، إضافة إلى إسهاماتها في بناء شخصيته، وإظهار جوانبها ومعالمها للآخرين؛ فكما يقولون " تكلم / اكتب حتى أراك."

وتعمل اللغة أيضا على تنمية الهوايات والمواهب الأدبية لدى الفرد ككتابة القصة، والشعر، وتعلم الخطابة.كما يكتسب الفرد من خلالها بعض عادات التعلم الجيدة كالمثابرة، والتنظيم، والبحث، والتثبت من المعلومة، كما تعمل أيضا على صقل شخصيته وتنميتها، واللغة قناة إخبارية تكسب الفرد دراية بالعالم من حوله وما فيه من أحداث سياسية واجتماعية واقتصادية، وتمده بالمعايير اللازمة للحكم على الأشياء والمواقف والأشخاص، إضافة إلى دورها البارز في زيادة التحصيل وتحقيق النجاح الدراسي. (كريمان بدير: ٢٠٠١، ص.١٥١)

وتعد اللغة أيضا مصدرا من مصادر المتعة وإشباع الحاجات، وأداة لقضاء المصالح والقيام بالأعمال الوظيفية المختلفة، وتساعد الفرد في رسم ووضع تصور لحياته ومستقبله لتحقيق المزيد من الرقي والتحضر.

وعلى مستوى المجتمع تعمل اللغة على تدعيم العلاقات بين أفراده من خلال تعرضهم لمحتويات لغوية واحدة ، كما تعمل على تحقيق التواصل الفعال بين عامة الناس والمفكرين والسياسيين والعلماء من خلال نتاجهم الفكري في تخصصاتهم المختلفة، كما أنها أداة للتواصل والتفاهم بين الأمم والشعوب؛ حيث تعمل على تحقيق التلقيح الثقافي والعلمي، وتحقيق الحوار بين الحضارات ، وتعزز العلاقات بين أفراد

الجماعة من خلال تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم داخل الجماعة، و تساعد على تحقيق التنشئة الاجتماعية للأفراد ، كما تصنع اللغة جسرا تعبر عليه الشعوب نحو التقدم في جميع المجالات. (على إسماعيل: ١٩٩٨، ص. ١٧٦) كما تساعد اللغة أيضا في حل المشكلات التي تواجه الفرد والجماعة على حد سواء. (هشام الخولي: ١٩٩٩، ص. ١٢٤)

واللغة مهارة مركبة ومعقدة تتضمن على العديد من المهارات التي تكون فيما بينها منظومة متكاملة، مدخلاتها رموز وكلمات وجمل وأجهزة حسية، وعملياتها حسية وعقلية متنوعة، ومخرجاتها أفكار ومعاني صريحة وضمنية متنوعة. ولذلك تعددت مهارات اللغة وتنوعت، وصنفها المتخصصون على محاور عدة، فمنهم من صنفها على أنها مهارات للفظ ومهارات للمعنى. وهناك من صنفها على أنها مهارات استماع وتحدث وقراءة وكتابة. وغير ذلك من التصنيفات.

وتتصل المهارات اللغوية معا في شكل تتابعي هرمي، ويتم توزيعها على الصفوف الدراسية المتتابعة وفق قواعد متبعة ومنهجية علمية واضحة.

ومهارات اللغة غاية في حد ذاتها ووسيلة من وسائل التعلم في المواد الدراسية المختلفة، فالتعلم واللغة وجهان لعملة واحدة، فلا تعلم بدون لغة، ولا لغة بدون تعلم، وعليه عنيت المؤسسات التعليمية بتعليم اللغة ومهاراتها للدارسين في جميع المراحل التعليمية، وذلك من خلال برامج متعددة ومتتابعة معدة خصيصا لهذا الغرض.

ونظرا للتطور والتحديث الذي يشهده العالم في جميع المجالات –بما في ذلك مجال التربية–ظهرت هناك اتجاهات معاصرة في تعليم اللغة نتيجة للدراسات والبحوث التي تمت في هذا المجال، كتلك المرتبطة بطبيعة اللغة، أو علم النفس بفروعه المختلفة، أو المتعلقة باستخدام تقنيات التعليم، أو طرائق التدريس الحديثة. وغير ذلك

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي من خلال استقراء البحوث والدراسات السابقة إلى:

- رصد الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تناولها لموضوعات وقضايا ومشكلات تعليم وتعلم اللغة من خلال استقراء البحوث والدراسات التربوية.
- رصد النظريات اللغوية التي قامت عليها الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة.
- تحديد المداخل اللغوية التي انطلقت منه الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة.
- استخلاص الخصائص العامة للاتجاهات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن الإفادة منها في تعليم وتعلم اللغة.
- اقتراح بعض الدراسات في ضوء ما توصل إليه البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية (القراءة في المرحلة الثانوية نموذجا)
- المداخل اللغوية التي انطلقت منها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية.
- النظريات اللغوية والنفسية التي اعتمدت عليها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١–ما الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة؟

٢–ما النظريات التي اعتمدت عليها تلك الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة؟

٣–ما المداخل اللغوية التي انطلقت منها تلك الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة؟

٤–ما خصائص الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

مصطلحات البحث:

١– مفهوم اللغة:

نظر العلماء إلى اللغة من زوايا عدة ترتب عليها وضع مفاهيم متعددة ومتنوعة للغة عبر العصور وفي مختلف العلوم اللغوية، فهناك من ينظر للغة على أنها نظام، أو أصوات، أو جمل متوالدة، أو أداة اتصال، أو تفاعل. وغير ذلك، ومن وأشهر تعريفات اللغة ما يلي:

- تعريف بن جني: " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وهنا تظهر طبيعة اللغة الصوتية والاجتماعية، وهذا التعريف يعكس اهتمام ابن جني بالجانب الصوتي لأنه أحد أهم علماء الأصوات.
- تعريف تشومسكي:
- اللغة:"مجموعة من الجمل المعروفة التي يتولد عنها مجموعة من الجمل غير المحدودة " وهنا تظهر نظريته التوليدية في تعريف اللغة. (رشدي طعيمه، محمود الناقة: ١٩٨٨، ص٤)

وبالنظر إلى التعريفين السابقين وغيرهما نجدها صحيحة كلها، فكل تعريف رصد جانبا من جوانب اللغة، بناء على نظرة صاحبه واهتماماته، وإذا وضعت تلك التعريفات معا نجد أنها تشكل بناء متكاملا لتعريف اللغة.

٢– مفهوم النظرية اللغوية:

النظرية اللغوية: "لغة: من الفعل نظر وهي تعني الرؤية" (http://lyceeljirari.ibda3.org)، ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: عمل فلسفي نظري يقدم مجموعة من القوانين والأفكار والمبادئ والقواعد التي تتكامل فيما بينها

لتقديم تصور حول اللغة وطبيعتها، مما يسهل علينا فهم اللغة وطبيعتها، ومن ثم وضع الإجراءات المناسبة لتعليمها وتعلمها.

٣- مفهوم المدخل اللغوي:

يقصد به النقطة أو الزاوية التي ينطلق منها المعنيون بتعليم اللغة وتعلمها في تعاملهم مع اللغة، التي يمكن أن تكون قائمة على طبيعة اللغة أو المتعلمين أو المجتمع أو طبيعة العصر، ومستندة على نظرية لغوية داعمة، فإذا كانت النظرية جانبا نظريا لتفسير اللغة فالمدخل نقطة الانطلاق العملية الإجرائية في تعليم اللغة.

٤- مفهوم الاتجاه:

الاتجاه: يعرف من الناحية السيكولوجية بأنه:" حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة " (**مصطفى** سويف: ١٩٨٣م، ص ٣٢٩) وهو مكون نفسي له أساس معرفي.

الاتجاه في هذا البحث يقصد به: نزوع الدراسات والبحوث التربوية إلى تعليم وتعلم اللغة من خلال مجموعة من إجراءات وإستراتيجيات التعليم والتعلم المحددة التي يمكن أن تجمع معا في إطار واحد، نظرا لما بينها من تشابه في المنطلقات والإجراءات، معتمدة في ذلك على مدخل لغوي، ونظرية لغوية، وأخرى نفسية، مما يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل.

إجراءات البحث:

اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

١-استقراء البحوث والدراسات التي عنيت بالقراءة في المرحلة الثانوية.

٢-استخلاص الاتجاهات المعاصرة التي سلكتها تلك الدراسات في تعليم وتعلم اللغة.

٣-استخلاص الخصائص العامة لتلك الاتجاهات.

٤-تحديد المداخل اللغوية التي انطلقت منها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية.

٥-تحديد النظريات اللغوية التي استندت عليها.

٦-تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولا: استقراء البحوث والدراسات السابقة التي عنيت بتعليم وتعلم اللغة (القراءة في المرحلة الثانوية انموذجا):

نظرا لكثرة البحوث والدراسات التي عنيت بتعليم اللغة اقتصر الباحث على استقراء أحدث البحوث والدراسات التي أجريت في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية فقط دون غيرها، وذلك للاعتبارات التالية:

- إن الدراسات التي أجريت في تعليم القراءة أكثر من الدراسات التي أجريت في تعليم مهارات اللغة الأخرى.
- إن مهارة القراءة من أهم مهارات اللغة لها دور مهم في تعلم اللغة من ناحية، وفي تعليم وتعلم المواد الدراسية الأخرى من ناحية أخرى.
- إن المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية؛ فهي وسط بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

وسيتم عرض تلك الدراسات من خلال عرض الاتجاهات المعاصرة التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغة فيما يلي.

ثانيا: تحديد الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية:

بعد استقراء البحوث والدراسات التي تمت في مجال تعليم وتعلم اللغة (القراءة بالمرحلة الثانوية أنوذجا)، تم التوصل إلى مجموعة من الاتجاهات التي سلكتها تلك الدراسات في تعليم وتعلم اللغة يمكن عرضها فيما يلي:

الاتجاه الأول: التفريد: Individualization

ظهر هذا الاتجاه نتيجة للدراسات التي أجريت في علم نفس الفروق الفردية، حيث توصل العلماء إلى أن هناك فروقا فردية بين المتعلمين في الجوانب المختلفة التي تؤثر بالتالي في طريقة تعليمهم وتعلمهم، فظهرت نتيجة لذلك العديد من الإستراتيجيات التدريسية التي أطلق عليها إستراتيجيات التفريد لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في مواقف التعليم والتعلم بجميع أبعادهما، مما انعكس على تصميم برامج تعليم وتعلم اللغة بصفة عامة.

ويعرف تفريد التعليم بأنه" تقديم المعلومات والمهارات والخبرات وغيرها من جوانب التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال برنامج تعليمى، يمد كل متعلم بمقررات دراسية تتناسب مع حاجاته وادراكاته واهتماماته، ويكون كل متعلم حرا فى اختيار المادة التى تناسبه، ويتفاعل مع البيئة التعليمية وفقا لقدراته وبطريقته الخاصة " (محمد صديق محمد حسن، ١٩٩٤) وقد تضمن هذا الاتجاه على عدة إستراتيجيات أهمها:

١-الوحدات التعليمية الصغيرة Modular Instruction

إحدى إستراتيجيات التفريد التي تقوم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو أسلوب تعليم وتنظيم للمحتوى في صورة وحدات تعليمية مستقلة، حيث تتضمن كل وحدة أهدافاً، ومحتوى، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وأدوات تقويم خاصة بها، وذلك من أجل تحقيق مستوى معين من التعلم قد تم تحديده سلفاً. (جيرالد كمب: ١٩٧٧)

وفي ضوء ذلك يتم إعداد وتقديم برنامج القراءة على النحو التالي:

-تقسيم المقرر إلى دروس على أن تستغرق دراسة كل درسة ساعة أو عدة ساعات.

-إعداد كل درسة في صورة وحدات تعليمية صغيرة متكاملة في الأهداف والأنشطة والوسائل والمحتوى والتقويم، وذلك على النحو التالي: تحديد الأهداف العامة-تحديد

الأهداف السلوكية–توزيع الأهداف المعرفية والمهارات الوجدانية في صورة أهداف لوحدات تعليمية مصغرة –وضع تعليمات دراسة الوحدة –تحديد الأنشطة المسارية الخاصة بدراسة الوحدة –تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في الوحدة (قراءة مادة مطبوعة، الاطلاع في المكتبة، الإجابات على اختبارات –مشاهدة لقطات فيديو)–تحديد الوسائل التعليمية – اختيار وتنظيم المحتوى االقراءة الخاص بالوحدة–إعداد القياس القبلي والبعدي للوحدة –تطبيق القياس القبلي على التلاميذ وتقديم الوحدة لمن تناسبهم –إعطاء كل تلميذ الوقت اللازم لدراسة الوحدة –القياس البعدي لكل تلميذ بعد انتهائه من دراسة الوحدة –توجيه التلاميذ حسب درجاتهم في القياس البعدي للوحدة، فمن تجاوز الامتحان ينتقل لوحدة أخرى، ومن أخفق يعاود دراسة الوحدة مرة أخرى ...

٢–التعلم بالتعاقد Learning by Contract

يتم فيه عمل عقد بين المعلم والتلميذ / التلاميذ، يوضح أهداف التعلم، ومحتواه، ووسائله، وأنشطته، ومكانه، وزمانه، وأساليب تقويمه، وهو أحد أساليب التفريد التي تراعى في تصميمها وتنفيذها الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويعرفه وينستون Weinstock 1973 بأنه: " اتفاق مكتوب بين الطالب والمعلم وينص على قبول المعلم تعليم الطالب من خلال مواقف تفاعليه داخل المدرسة وخارجها".

(Weinstock: 1973: ERIC: ED 080107في عصام أبو الخير، ٢٠٠٣: ص٩١) وبناء على ذلك يتم عمل ما يلي:

تحديد طرفي العقد (المعلم والمتعلم) –تحديد أهداف البرنامج –تحديد نوع العقد– تحديد شروط العقد–تحديد المحتوى العلمي وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم علمية في صورة موضوعات دراسية يقوم الطالب / الطلاب بدراستها، حيث يتم اختيارها في ضوء أهداف البرنامج، ويشارك المتعلم في اختيارها –تحديد الوسائل التعليمية–تحديد الأنشطة التعليمية بمشاركة كل من المعلم والمتعلم على أن تلقى القبول من طرفي

العقد –تحديد المكان-تحديد الوقت المستغرق في البرنامج –تحديد طرائق التدريس – تحديد أدوات التقويم.

٣–التعلم للإتقان Mastery Learning

" إستراتيجية تسعى إلى الوصول للتعلم الأمثل كميا وكيفيا لدى المتعلمين" (الشريف: ١٩٩٠، ٧)، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من أهداف التعلم المحددة سلفا، وفق مستوى معين. ويري "تورشن" Torshen أن التعلم الإتقاني ظهر ليعالج القصور القائم في طرائق التدريس التقليدية في إجراءاتها ونتائجها. (سلطانة الفالح: ٢٠٠٤، ص: ٤١)

ويعد "جون كارول"، "وبنجامين بلوم" مؤسسي التعلم للإتقان، حيث وضع الأول النظرية وحول الثاني النظرية إلى نموذج يعرف باسم " التعلم الإتقان لبلوم"، وفي ضوء خطوات التعلم للاتقان التي حددها "جونسون" (Johnes & et al: 1979)، يتم بناء برامج القراءة على النحو التالي:(إعداد الأهداف العامة– تحديد الأهداف الفرعية–تحديد مستوى الاتقان المطلوب –اختيار المحتوى القرائي وتنظيمه– تحديد الأنشطة التعليمية–اختيار طرق تدريس متنوعة– اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي يمكن استخدامها بصورة فردية–التقويم المستمر أثناء تقديم البرنامج– التدريس العلاجي– التقويم النهائي .

٤–نظام التوجيه السمعي Audio Tutorial system

يعد عالم النبات الامريكى "يوستلت ويت" بجامعة "برديو" بولاية "آنديانيا" الأمريكية المؤسس الأول لهذا النوع من التعلم الفردي ، وهو تعلم يعتمد على استخدم التسجيلات الصوتية كمصدر أساسى لتقديم المعلومات، كما تستخدم لتوجيه المتعلم وإرشاده أثناء عملية التعلم: وتعرض المادة المسجلة بصوت المعلم أو أستاذ المادة لإيجاد الألفة بي المعلم والتلميذ، وحتى يكون موقف التعلم مشابها للتدريس الخصوصى، ويمكن هذا النظام المتعلم التلميذ من التحكم فى عرض المحتوى العلمي المسجل

على مادة سمعية؛ حيث يمكنه إيقاف التسجيل عند نقطة معينة؛ ليقوم بنشاط معين كقراءة في كتاب، أو إجراء تجربة، أو مناقشة زميل أو معلم .. وغير ذلك من الأنشطة، ثم يعود مرة أخرى لمتابعة التسجيل، ويتميز بالمرونة، وإمكانية الإعادة والتكرار لأجزاء معينة فى أى وقت يريده المتعلم، كما تستخدم المواد السمعية أيضا في تقويم وتعزيز استجابات التلميذ في الموضوعات المختلفة، ويتكون النظام من (الدراسة المستقلة الموجهة داخل معمل التعلم الذاتي–والمحاضرة–والتقويم) (على محمد عبد المنعم: ١٩٩٩)

٥–التعليم الشخصي Instruction personalized

إستراتيجية تحتاج إلى ممارسات تعليمية معينة تتم في بيئة التعلم؛ حيث يساعد المعلم الطالب في وضع خطط التعلم الشخصي، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، وتجهيز بيئة التعلم بما يتوافق مع حاجاته واهتماماته؛ فهو تعلم قائم على أساس شخصي، وقد وضع "كيف" و"جنكينز" Keefe & Jenkins 2000 ستة عناصر للتعليم الشخصي هي:

دور المعلم المزدوج المتمثل في كونه مدربا ومستشارا في الوقت نفسه– تشخيص حالة الطالب –تنمية ثقافة الزمالة لدى الطالب–بيئة تعليمية تفاعلية تتمثل في جدول زمني مرن بهيكل وتصميم مناسب – التقويم الأصيل للطالب. (Keefe & Jenkins: 2000)

٦–الحقائب التعليميةInstructional-packages

تعتمد على التفريد والتعددية في (الوسائل، والأنشطة، والمحتوى، وطرق العرض والتقديم) ؛ مما يتيح للمتعلم فرص الاختيار من بين تلك البدائل التعليمية المتعددة بما يناسبه، ويناسب قدراته ونمط تعلمه وسرعته في التعلم؛ مما يساعد على تحقيق أهداف التعلم) كما تتضمن مجموعة من التوجيهات والارشادات التى توجه المتعلم خطوة

بخطوة، لتحقيق أهداف التعلم المحددة تحديدا دقيقا فى بداية الرزمة التعليمية، وللتأكد من تحقيق هذه الأهداف على الوجه المطلوب . (كوثر محمد عبد الغنى حواش، ٢٠٠٠)

٧– التعلم البرنامجي Programmed Instruction

إستراتيجية تعتمد على مادة تعليمية مبرمجة ، وأهداف تعلمها ، ويصمم البرنامج التعليمى فى صورة مجموعة من الأطر المتتابعة ، ويتناول كل إطار جزءا من محتوى المادة التعليمية ، وتنظم هذه الأطر فى تتابع معين(طولي أو متشعب) ، ويسير المتعلم فى دراستها وتعلمها وفق هذا التتابع وسرعته في التعلم ، مع اشتمال كل إطار على أسئلة لتقويم تعلم محتوى الإطار أو محتوى مجموعة من أطر البرنامج ، كما يتضمن فى نهاية البرنامج أسئلة لتقويم مايحققه المتعلم كليا، ويمكن للمتعلم أن يعد بنفسه أو بالتعاون مع زملائه مادة تعليمية مبرمجة تلائم أهداف التعلم المراد تحقيقها.

ويتميز التعليم البرنامجى بمراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، وجمع المعلومات الدقيقة حول المتعلمين، كم أن المتعلم يكون نشطا في مواقف التعلم للوصول إلى أهداف التعلم الواضحة سلفا (كوثر محمد عبد الغنى حواش، ٢٠٠٠) ويعمل التعلم البرنامجي على تنمية التقويم الذاتي لدى المتعلم، مع وجود تغذية مرتجعة تساعد على تحسين تعلمه، حيث يرى البعض أن التعلم البرنامجي يعد المصدر الرئيس لأساليب التقييم الذاتى. (كمال بوشى، ١٩٨٣)

٨–التعلم بمساعدة الحاسب Computer Assisted Instruction

نظرا للانتقادات التي وجهت للتعلم البرنامجي –خاصة البرامج الطولية– في كونه يعمل على تشجيع الحفظ لدى الطلاب؛ لأن أسئلته تتطلب من الطالب إجابات محددة ونمطية، ظهر التعلم بمساعدة الحاسب الآلي CAI ، حيث يحتل الكمبيوتر مكان الكتاب في تقديم الدرس بأجزائه المختلفة ، فيدرسها الطالب ثم يجيب عن الأسئلة كتابيا على الحاسب الذي يقوم بدوره في تقديم التغذية المرتدة للتلميذ حول إجابته، مع السرعة والدقة والتنوع في المعالجة والتعليق التي يتميز بها الكمبيوتر، وهذا ما يتميز به

هذا النوع من التعلم مع وجود المعلم موجها ومرشدا، ويمكن للمعلم أن يستخدم الكمبيوتر في زيادة دافعية المتعلمين من خلال أنشطة كمبيوترية إبداعية مختلفة توظف فيها إمكانيات الكمبيوتر وبرامجه المختلفة؛ كأن يستعين المعلم ببعض الألعاب الكمبيوترية المشوقة في تقديم الكلمات، كما يستعين بالكمبيوتر في تحقيق تواصل فعال مع طلابه (Augusto: Luis: 1995)

٩-التعليم المدمج: Blended Learning

هي إستراتيجيات تعليم وتعلم تقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإليكتروني؛ حيث يُمثل كل منهما بنسبة معينة في مواقف التعليم والتعليم وفي البرامج التعليمية بصفة عامة، وتختلف النسبة التي يمثلها كل منهما بناء على المادة الدراسية وطبيعة المتعلمين، وتحدد نسبة ما يمثله كل منهما على أساس علمي دقيق.

ويعرفه " الغريب زاهر إسماعيل": بأنه " توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف، والمحتوى، ومصادر وأنشطة التعلم، وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلم وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني؛ لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلما ومرشدا للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة ". (الغريب زاهر: ٢٠٠٩، ص ١٠٠)

ويتنوع التعليم المدمج؛ حيث يوجد فيه نماذج متصلة عبر الانترنت وأخرى غير متصلة تتم داخل الفصول من خلال القاعات المجهزة. (Harvey:2003: p51)

ويتميز التعليم المدمج بزيادة فاعلية التعلم، والاقتصاد في الوقت والجهد من قبل الطلاب والمعلم، ومرونة في التعلم، وزيادة الدافعية، والمتعة، والتشويق في مواقف التعلم، وتحقيق أفضل لأهداف التعلم، وإمكانيات متعددة لقياس التعلم بجوانبه المختلفة، وتميزه في تنمية مهارات التعلم المختلفة لدى المتعلمين. (Steve: 2001) (الغريب زاهر: مرجع سابق، ص ٩٨)

١٠-التعليم الإليكتروني: E-Learning

له تعريفات عدة منها:

" أنه أسلوب من أساليب التعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية للمعلومات في إيصال المعلومة للمتعلم مثل: الأقراص المدمجة، والبرمجيات التعليمية، والبريد الإلكتروني وساحات الحوار والنقاش" (المبارك: ١٤٢٤هـ)

وهو نوعان: غير متزامن Asynchronous، ومتزامن Synchronous، ولكل منهما مواصفات وخصائص ومكونات واستخدامات.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت التفريد في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من الدراسات التي تناولت أساليب التفريد دراسة"علي إبراهيم إسماعيل" ٢٠٠٣م والتي عنيت بالبحث عن فعّالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها، ولتحقيق ذلك تم تحديد قائمة بمهارات القراءة الوظيفية، وعمل برنامج قائم على مساعدة الحاسب في ضوئها، ثم قدم البرنامج لمجموعة تجريبية من طلاب المرحلة الثانوية دون المجموعة الضابطة، مع القياس القبلي والبعدي باستخدام مقياس لمهارات القراءة الوظيفية، وجاءت النتائج مشيرة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة. (علي إسماعيل: ٢٠٠٣م)

ومن الدراسات الأجنبية دراسة "لاينش" Lynch 2000 التي عنيت بتعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية بمساعدة الحاسب من خلال نظام (المساعد التعليمي على القراءة النشطة RITA)وهو نظام قائم على الكمبيوتر يمكن من خلاله مساعدة المعلم / الطالب على القراءة، أو يكون بديلا إليكترونيا عن المعلم يساعد الطالب على التعلم فرديا وفقا لقدراته. وقد قيمت الدراسة فاعلية هذا النظام على مدى عشرة أسابيع. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج في مساعدة الطلاب على تعلم

القـراءة، إضـافة إلـى مميزاتـه الاقتـصادية العاليـة. (Lynch & et.al. 2000: ERIC. EJ615302)

بيما سـعت دراسـة "كيم" ٢٠٠٢ م Kim بجامعـة تكساس بأمريكا إلى معرفـة دور الكمبيـوتر فـي إسـتراتيجيات القـراءة وفهـم ووعـي طـلاب المـدارس العليـا بالمنظومـة الأساسية للتعليم حيث تم عمل برنامج حاسوبي يتناسب مع نظم التعلم الحديثة وقد تم تطبيق البرنامج على ٢٣ طالب تم اختيارهم عشوائيا وأستغرقت الدراسـة من ٢٥ – ٥٠ دقيقـة أسـبوعيا ثـم تـم قيـاس الطـلاب باسـتخدام مقيـاس " وود كـول " ومقيـاس " باساج " بالاضافة إلى إجراء مقابلات مع الطلاب وقد كشفت الدراسـة عـن وجـود علاقـة وثيقـة بـين اسـتخدام الحاسـب فـي إسـتراتيجيات القـراءة وتحسـن مسـتوى الطـلاب فـي القـراءة وقـد اتـضح ذلـك مـن الفـروق الدالـة بـين درجـات المجموعـة التجريبيـة التـي استخدمت الحاسب الآلى والمجموعة الضابطة التي لم تستخدمه.(Kim: 2002)

وهدفت دراسة "أوجلس" وآخرين Ogles et. Al. 1990 إلى معرفة أثر إسـتراتيجية التعلم بالتعاقد في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الراشدين، حيث تم عمل برنامج قـائم علـى الـتعلم بالتعاقـد، وطبـق علـى عينـة قوامهـا ٧٦ طالبـاً، مـنهم ٣٩ يمثلـون المجموعـة التجريبيـة التـي درسـت البرنـامج القـائم علـى الـتعلم بالتعاقـد ، ٣٧ يمثلـون الضابطة التي درست بالطريقة السائدة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم بالتعاقد في تحـسين التحـصيل، وزيـادة الدافعيـة، والاحتفـاظ بـالتعلم، وفـي تنميـة مهـارات القـراءة والكتابة. (Ogles: et. al: 1990)

تعليق وإفادة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة الخاصة بالتفريد نجد مايلي:

–قلـة الدراسـات القائمـة على التفريـد فـي تعليم القـراءة فـي المراحلـة الثانويـة برغم كثرتها في المراحل التعليمية السابقة، ويرجع الباحث ذلك إلى كون مهارات اللغة بصفة عامة ومهارات القراءة بصفة خاصة من الأمور التي يعنى بها في مراحل التعليم

الأولى – لكونها من متطلبات التعلم–وليس في المرحلة الثانوية برغم مناسبة التفريد لجميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية.

– أن هناك اهتماما باستخدام الحاسب الآلي في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية كما في دراستي " كيم" و" لاينش". وكذلك التعلم بالتعاقد كما في دراسة " أوجلس) ودراسة علي إسماعيل.

– أن هذه الدراسات عنيت بمهارات القراءة إلى جانب بعض الجوانب الأخرى كالدافعية والاحتفاظ بالتعلم كما في دراسة " أوجلس" والوظيفية كما في دراسة علي إسماعيل.

– أن هذه الدراسات استخدمت أساليب التفريد بهدف مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

–أنه يمكن الإفادة من دراسات هذا المحور على المستويين البحثي والميداني؛ فعلى المستوى البحثي ينبغي إجراء دراسات حول استخدام أساليب التفريد الأخرى في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية. وعلى المستوى الميداني الإفادة من الحاسب الآلي والتعلم بالتعاقد في تعليم القراءة حيث ثبتت فاعليتهما في تعليم القراءة في المرحل الثانوية، مع ضرورة مراعاة جوانب أخرى في التعلم إلى جانب التحصيل، وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على إستراتيجيات التفريد لاستخدامها في تعليم وتعلم اللغة في المراحل التعليمية المختلفة.

الاتجاه الثاني: التعلم التعاوني: Cooperative Learning

نظراً للتقدم الذي يشهده العالم في شتى المجالات بما في ذلك مجال التربية وازدياد عدد الطلاب بالمدارس أصبح البحث عن أنواع جديدة لتعليم وتعلم اللغة–بما في ذلك القراءة–أمراً مهماً، ومن بينها التعلم التعاوني القائم على التعاون Co-operationبين المتعلمين في تحقيق الأهداف التعليمية (Johnson & Johnson 1987 p. 13) (فوزي الحبشي :١٩٩٥، ص ١٠٤)

وتصمم إجراءات التعلم التعاوني بصفة عامة بصفة تشجع التلاميذ على النشاط والإيجابية في عمليات التعلم من خلال البحث، والمناقشة مع أقرأنهم في مجموعة أو فريق صغير في مختلف نماذج التعلم التعاوني (Tone & Nell: 1992: P.6) (Sharan: VOL. 50: P. 264)؛ حيث يؤدي ذلك إلى تحسين التعلم بمختلف مجالاته.1984،-p884 (Okebukola p875:1984) كما يعمل على زيادة دافعيتهم ويجعل التعلم ممتعا. (Mulrgan: 1994)

ولكي يكون التعلم التعاوني فعالاً لابد أن يتضمن أنشطه ومهام تعلم مناسبة لعمل الفريق، ووجود تفاعل بين التلميذ والتلميذ في الفرق الصغيرة، والاعتماد المتبادل لتحقيق أهداف التعلم. (Tone P.7 1992 & Nell)

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence Theory لـ "جاردنر" الأساس النفسي للتعلم التعاوني (سامي محمود عبد الله: ١٩٩٤: ص ٥) كما تعد نظرية "باندورا " (التعلم الاجتماعي) هي الأساس الاجتماعي للتعلم التعاوني.

ويراعى في التعلم التعاوني العديد من الجوانب النفسية، كالفروق الفردية، وحاجات الطلاب وميولهم (Rendon: 1995. P: 41) وللتعلم التعاوني إستراتيجيات عدة تصبغ البرامج التعليمية التي تتبناها بصبغة خاصة، وأهمها ما يلي:

-إستراتيجية فرق الألعاب التعاونية ((Teams Games Tournaments TGT) وتستخدم هذه الإستراتيجية مباريات التحصيل؛ حيث يتسابق الطلاب كممثلين لمجموعاتهم مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يماثلونهم في الدرجات وفي المستوى على الاختبار السابق الذي يحدد مستوى كل تلميذ (Slavin: 1995: p8) (Stahl: 1994: pp 231:234)، وأشار McCollum إلى أهمية الألعاب في تعلم اللغة؛ حيث تعمل على تركيز انتباه المتعلمين، والقيام بوظائف التعزيز، والفحص، والثراء اللغوي في مواقف التعليم والتعلم المختلفة المعتمدة على الأنشطة التعاونية. (محمد علاء الدين حلمي: ١٩٩٩: ص ١١)

وخطواتها: عرض المعلم للمادة داخل الفصل–تقسيم الطلاب إلى مجموعات متفاوتي التحصيل–توزيع الأدوار على الطلاب داخل المجموعات–عقد المسابقات والمباريات–الحصول على النتائج–إعطاء المكافآت –إعادة توزيع الطلاب على المجموعات بناء على درجاتهم.

–إستراتيجية تقسيم التلاميذ على أساس التحصيل:-Student Teams Achievement Deviation (STAD)

هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني العامة التي يمكن أن تستخدم في المواد الدراسية المختلفة، وخطواتها كما يلي:

القياس القبلي للطلاب –تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٤–٥ طلاب–عرض المادة التعليمية على الطلاب أسبوعياً عن طريق المعلم – توزيع ورقة بمهام التعلم–. يتدارس طلاب كل مجموعة الموضوع –اختبارهم فردياً –جمع درجات كل فريق في الاختبارات المتتالية. – رصد درجات كل تلميذ داخل الفريق –يتم إعلان نتيجة الفرق أسبوعياً ونعطي المكافأة للفريق الفائز الحاصل على أعلى الدرجات. (محبات أبو عميرة، ١٩٩٧: ص ١٩٥)

–إستراتيجية التفريد لمساعدة الفريق: Team-Assisted Individualization (TAI) تعد هذه الإستراتيجية مزيجاً من التعليم الجماعي والفردي، ويمكن توضيح خطواتها فيما يلي:

(تقسيم الطلاب إلى مجموعات ، كل مجموعة تتكون من ٤ –٥ طلاب غير متجانسين.أي من مستويات تحصيل مختلفة – تطبيق اختبار تشخيصي على الطلاب لتحديد المستوى– تتعلم المجموعات وحدات مختلفة من المادة الدراسية وذلك بطرق فردية من خلال أنشطة متنوعة ومنظمة – القيام باختبار تحصيلي للتأكد من إتقان التلاميذ للوحدة موضوع الدراسة مع تبادل أعضاء المجموعة إجاباتهم وأعمالهم لمقارنتها بالإجابة الصحيحة– يتقدم كل طالب بعد ذلك لاختباره فردياً دون تلقيه أي

مساعدة من زملائه – تجمع درجات أفراد كل مجموعة من المجموعات أسبوعياً لمعرفة مدى ما تم تحقيقه من تعلم .(سامي عبد الله وآخرون، ٢٠٠٤: ص٨٠)

– إستراتيجية البحث الجامعي: Group Investigation تعتمد هذه الإستراتيجية على جميع المعلومات من مصادر متعددة من أجل تحقيق التعلم من خلال البحث، وخطواتها كما يلي:

تحديد الموضوع الدراسي–قياس مستوى الطلاب –تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من ٢ إلى ٦ تلاميذ غير متجانسين تحصيليا –تخطيط مهام التعلم (الموضوع) –تنفيذ البحث والاستقصاء لجميع المعلومات حول الموضوع الدراسي–تحديد التلاميذ للمعلومات التي تم جمعها وتلخيص بعضها وعرضها على الزملاء –التقويم من خلال التلاميذ أنفسهم، حيث تقوم كل مجموعة بتقويم أعمال المجموعات الأخرى. (أسماء الجبري، محمد مصطفى، ١٩٩٨: ص ٩٤)

– إستراتيجية ترتيب المهام المتقطعة Jigsaw هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على تجزئة الموضوع إلى أجزاء يقوم كل طالب بأداء جزء منها وخطواتها كما يلي:

تحديد موضوع الدرس – تقسيم الطلاب إلى مجموعات تضم كل مجموعة ٥ طلاب غير متجانسين – تقسيم موضوع الدرس إلى أجزاء فرعية (٥ مهام) – إعداد دليل للطالب – إعداد محتوي المهام في بطاقات أو كروت صغير – توزيع المهام من قبل المعلم علي أعضاء الفرق – يلتقي الأعضاء الذين تشابهت مهامهم من جميع الفرق في مجموعة واحدة هي مجموعة الخبرات ليتدارسوا جميعا مهمة واحدة – عودة كل عضو بعد دراسة مهمته إلى مجموعته الأصلية ليعلم زملاءه –الاختبارات الفردية – إعطاء الدرجات الفردية والجماعية لأعضاء كل فريق – الممارسة العملية للمهام التي تم تعلمها.. (Aronson: 2000)

٦-إستراتيجية التعاون التكاملي بين القراءة والكتابة: Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) هي إستراتيجية تعاونية متخصصة لتعليم القراءة والكتابة، وخطواتها على النحو التالي:

توزيع الطلاب على مجموعتين رئيستين-توزع كل مجموعة منهما إلى فرق صغيرة قوام كل فرقة من طالبين-يشرح المعلم لإحدى المجموعتين الرئيس - يقوم كل طالب في في فرق المجموعة الرئيس الأخرى بالأنشطة التعليمية كأن يقرأ أحدهما ويستمع الآخر أو يتابعه - تحسب درجات الفرق -تعطى المكافآت للفريق الفائز. (سامي عبد الله، ١٩٩٨: ص ٩)

- عناصر الموقف التعليمي في إستراتيجيات التعلم التعاوني:

إن جميع استرتيجيات التعلم التعاوني برغم اختلافها في الإجراءات إلا أنها تقوم على أسس التعاون كالقيادة، التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الفريق، الإعانة بتقديم الأفكار والمقترحات، وتقبل مساعدة الآخرين بصورة لفظية أو غير لفظية، استخدام الأدوات بين أعضاء الفريق. وغير ذلك.

(Boron & et al: 1987 p699) (Loning: 1993: pp 1087-1101)

ولهذه الإستراتيجية انعكاسات على الموقف التدريس؛ حيث يتصف بما يلي:

- الأهداف التعليمية توجه النشاط التعليمي بصفة عامة، وتعتمد على التعاون بين المتعلمين في تحقيقها، وتعمل كمنظمات متقدمة للوصول إلى الأهداف. (فائقة سعيد: ١٩٩١: ص ٢٠١)

المحتوى يتم اختياره من قبل المعلم مع مشاركة التلميذ، ويتناول جميع جوانب اتعلم التعلم الأخرى، مع تنظيم المحتوى وعرضه وتقديمه بما يتناسب وإستراتيجية التعلم التعاوني المستخدمة، وفي صورة مهام، وأجزاء يمكن تدويرها بين أعضاء الفريق.

– الوسائل التعليمية متنوعة سمعية وبصرية وسمعية بصرية ووسائط متعددة، صغيرة الحجم يمكن تداولها بين أعضاء الفريق مصحوبة بتعليمات حول استخدامها، وتتناسب مع المحتوى وإجراءات التعلم التعاوني، يعدها المعلم، أو يختارها بمشاركة الطلاب، وعلى المعلم مراجعتها علميا وفنيا. (وحيد جبران: ١٩٩١: ص ٤٣).

– إستراتيجية التعلم التعاوني المستخدمة تكون مناسبة للطلاب والمادة، والمعلم قادر على تنفيذها، ومناسبة لإمكانيات المدرسة، مجربة من قبل، واقتصادية في الوقت والجهد، تم التدريب عليها.

– الأنشطة التعليمية أغلبها يعتمد على الطالب، وتعتمد على المشاركة بين المتعلمين، وأنشطة المعلم تكون في الغالب توضيحية وإرشادية، كما تتميز بالتعدد والثراء لتقابل الفروق الفردية، ويتم اختيارها في ضوء طبيعة المتعلمين والمادة وطبيعة إستراتيجية التعاون المستخدمة، وينبغي أن تحقق هذه الأنشطة التفاعل بين المتعلمين من ناحية وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى. (جابر عبد الحميد: ١٩٩٩: ص ٣٠٩).

– ومصادر التعلم متنوعة كالمعلم والزملاء والوسائل التعليمية.

– دور المعلم متنوع فهو يقوم بالتخطيط لما قبل التعاون – التخطيط أثناء التعاون – التخطيط لما بعد التعاون (Holubek: 1993. P.181) كذلك يقوم بالشرح والتوضيح ، وتقديم الإرشادات، وشرح الدرس ، وإدارة العمل التعاوني. (وحيد جبران: د.ت: ص ٤٤) وكذلك يصف المعلم عمليات التعلم للتلاميذ، ويشارك التلاميذ في اتخاذ القرارات، ويقوم أيضا المراقبة والتدخل والتقويم (Rendon: 1995 P.41)

– الطالب قد يكون قائداً أو عضواً في جماعة التعاون، وفي كلا الأمرين عليه واجبات ومهام يؤديها حتى يتم تحقيق التعلم. (Holubek 1993: P. 184) (سامي محمود عبد الله: ١٩٩٤: ص ٩)

– التقويم في التعلم التعاوني قبلي – بعدي – تكويني–ذاتي – أقران–تقويم من قبل المعلم، وذلك للتقسيم والتقويم والتوزيع، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف من خلال التغذية المرتجعة. (Rendon: 1995: p4) (محمد سليمان شعلان وآخران: ١٩٨١ ص ٨٤)

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت التعلم التعاوني في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

هناك العديد من الدراسات التي استخدمت التعلم التعاوني في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية هي:

دراسة "زيجموند" Zigmond 2006 التي سعت إلى الكشف عن أثر التدريس التعاوني بين مدرسي التربية الخاصة ومدرسي الدراسات الاجتماعية في مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية، وطبقت الدراسة على ثمانية أزواج من المعلمين، وثمانية فصول من طلاب الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية ومعلميهم يعانون من ضعف في مهارات القراءة والكتابة اللازمة لدراسة مادة الدراسات الاجتماعية وعرضت الدراسة لأهم نقاط الضعف وقامت بمناقشتها.((Zigmond: 2006: ERIC. EJ.736977

كما استخدمت دراسة "مارجريتا" Margarita 1997 إستراتيجية التكامل التعاوني لتنمية الفهم القرائي لدى مزدوجي اللغة من طلاب الصف الثالث ممن يعانون من ضعف في مهارات اللغة، وبينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي كما زادت دافعيتهم للتعلم.(Margarita: 1997)

وقامت دراسة "جريجوري" Gregory 1994 برصد مستويات الفهم القرائي التي تمت تنميتها باستخدام إستراتيجية التكامل التعاوني بين القراءة والتعبير، وقد تم قياسها من خلال خمسين سؤالا موضوعيا، وصنفت مستويات الفهم في الفهم الحرفي والاستنتاجي والتقويمي.(Gregory: 1990)

وهدفت دراسة "ميلفن" Melvin 1990 بمعرفة أثر إستراتيجية التكامل التعاوني للقراءة والتعبير، وهي إحدى إسترتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتم قياس الطلاب من خلال تحليل مقالاتهم وأحاديثهم المسجلة؛ ودلت النتائج على تفوق إستراتيجية التعاون التكاملي في تنمية مهارات القراءة والكتابة. (Melvin: 1990)

ومن دراسات هذا الاتجاه أيضا دراسة "توسن" Towson 1987 التي عنيت بالكشف عن أثر إستراتيجية المهام المتقطعة على الأداء القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة السائدة؛ حيث تم اختيار عينة من الطلاب، وتقسيمهم بناء على القدرة القرائية إلى ثلاث مجموعات (متوسط – جيد–مرتفع)، وتم تصميم المقررات الدراسية بناء على ذلك، كما تم تطبيق اختبار القدرة القرائية ومقياس الاتجاهات قبليا وبعديا على المجموعات؛ وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية المهام المتقطعة في تنمية مهارات الأداء القرائي؛ وذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في صالح المجموعة التجريبية. Towson (1987)

تعليق وإفادة:

بالنظر إلى دراسات هذا الاتجاه نلاحظ ما يلي:

– أن الدراسات منها ما عني بالتدريس التعاوني وأثره في القراءة كما في دراسة زيجموند، وبعضها عني بالتعلم التعاوني في القراءة والكتابة كما في دراسات مارجريتا، وملفن، وجريجوري، وتوسون.

– أن الدراسات عنيت بمتغيرات تابعة أخرى غير القراءة كالدافعية في دراسة مارجريتا، والاتجاهات في دراسة توسون، والقدرة على القراءة كدراسة توسون.

– أن بعض الدراسات تبنت مدخل التكامل بين القراءة والكتابة كما في دراسة ملفن، والتكامل بين القراءة والتعبير كدراسة جريجوري، أو مدخل تعليم القراءة عبر المنهج كدراسة جريجوري.

– أنها استخدمت إستراتيجيات تعاونية مختلفة وكلها أثبتت فاعليتها.

– العينات متنوعة بعضها معلمون وطلاب كدراسة زيجموند، وبعضها ممن يعانون ضعفا في مهارات القراءة من مزدوجي اللغة كدراسة مارجريتا، ومنهم من الطلاب العاديين كدراسة توسون.

ويمكن الإفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

– تطبيق ما توصلت إليه من نتائج في مجال استخدام التعلم التعاوني في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، وخاصة الإستراتيجيات التي تم تجريبها.

– تصميم برامج القراءة في ضوء إستراتيجيات التعلم التعاوني وتطوير المنظومة التعليمية بحيث تتناسب مع هذا النوع من البرامج.

–إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بعمل برامج تعتمد على إستراتيجيات أخرى من التعلم التعاوني لم تجرب بعد في مجال تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية.

– تدريب المعلمين على استخدام تلك الاستراتيجات.

– تجهيز القاعات الدراسية وإعادة تنظيمها وفق إجراءات إستراتيجيات التعلم التعاوني.

الاتجاه الثالث: استخدام التفكير (الاتجاه المعرفي) Cognation

نتيجة للدراسات التي أجريت في مجال علم النفس المعرفي ظهرت العديد من إستراتيجيات التعلم التي أطلق عليها (الإستراتيجيات المعرفية أو إستراتيجيات التفكير)، وهي إستراتيجيات بنيت على نتائج دراسة تفكير المتعلمين أثناء مواقف التعلم ؛ وتترجم هذه الإستراتيجيات المعرفية إلى إجراءات تدريسية داخل الفصل ،وعندما يتبنى برنامج القراءة هذه الإستراتيجيات فإنه تتأثر بها في جميع مكوناته،

ابتداء من الأهداف حتى التقويم ، وأقدم فيما يلي عرضا لأهم هذه الإستراتيجيات، ثم بيانا لتأثيرها في برامج القراءة بالمرحلة الثانوية. (Guilford County Schools: 2002)

– إستراتيجية "رأفت" RAFT Role-Audience-Format-Topic هي إحدى الاسترتيجيات المعرفية وهي مختصر لأربع كلمات على النحو التالي: وهي تعني على التوالي (لعب الدور – المشاهدة –شكل العمل–الموضوع)، وفي هذه الإستراتيجية يتعين على الطالب تمثيل دور شخص من الأشخاص أو شيء ما له علاقة بموضوع الدرس، وهذا يتطلب من الطالب تحليل المعلومات، وتأليف بعض المعلومات الأخرى، حتى يتمكن من أداء دور الشخصية المتضمنة في الموضوع من خلال تقمص الدور، وتتميز بإيجابية المتعلم، و توفير التفاعل مع النص، ومناسبتها لتنمية مهارات اللغة، مناسبتها للمراحل التعليمية المختلفة ، ويمكن استخدامها في تعليم فروع اللغة المختلفة كالنحو والبلاغة ... ولكنها تحتاج إلى تلميذ له قدرات عقلية عالية نسبيا ، ومدرب عليها.

– إستراتيجية التخزين والتجميع Damp &Clamp: تستخدم هذه الإستراتيجية عندما يحتاج الطلاب تعلم معلومة جديدة أو صعبة، فهي تساعدهم على استرجاع معلوماتهم السابقة وتنظيمها، وعمل تصور للمعلومات الجديدة بربطها بالمعلومات القديمة، وخطواتها كما يلي: تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٢–٣ طلاب، يقوم الطلاب في كل مجموعة بعمل مجموعة من الكلمات أو المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس ،، وذلك من خلال خبراتهم السابقة Damp ، ثم يقوم الطلاب بتقسيم الكلمات أو المعلومات التي قاموا باستدعائها ، وكتابة كل فئة على وسيلة إيضاح كالسبورات .. وغير ذلك Clamp –يكتب الطلاب على كل فئة جملة مختصرة توضح كل فئة من الفئات السابقة–تعلق أو تعرض الوسائل الإيضاحية في الفصل أو يتم تناولها مع المجموعات الأخرى في الفصل.(Guilford County Schools: 2002)

-إستراتيجية الاستماع والمشاهدة الجماعية التعاونية Collaborative Listing and Viewing Guide CLVG: تهدف هذه الإستراتيجية إلى أن يتعلم الطلاب معلومات مرئية ومسموعة، وذلك اعتمادا على حاستي السمع والبصر، واستخدام وسائل سمعية وبصرية متنوعة وفق الخطوات التالية: عرض المعلومات مسبقا -كتابة الأفكار- المشاهدة-التقسيم لمجموعات-العرض.

-إستراتيجية الكلمات ٣×٣ Vocabulary : تساعد هذه الإستراتيجية في تنمية ما تم تعلمه سواء أكان كلمات وجملا أم مفاهيما علمية، وتكوين علاقات بين المفاهيم والمعلومات العلمية، وهي قائمة على التعلم الإدراكي، وخطواتها على النحو التالي:

-نوزع على الطلاب قائمة تتضمن جدولا ٣×٣ -يتم تعبئة هذه القائمة بكلمات يختارها الطلاب من قائمة كبيرة من الكلمات - أو يطلب منهم المعلم بوضع كلمات محددة في هذه القائمة -يطلب من الطلاب كتابة ست جمل تبين العلاقة بين المربعات أفقيا ورأسيا. (Guilford County Schools: 2002)

- إستراتيجية نموذج المناظرة Frayer Model : تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين الكلمات والأفكار لدى الطلاب، وذلك من خلال تنشيط معلوماتهم السابقة عن موضوع التعلم، وخطواتها كالتالي: استخدام العصف الذهني - تنفيذ أنشطة فردية أو جماعية- عمل نموذج خارجي مناظر للقائمة الأولى- تقوم مجموعات الطلاب بعمل الأفكار أو الكلمات- تصنيف الأفكار على أربع تصنيفات(الشخصيات أو المفاهيم الأساسية- الشخصيات أو المفاهيم غير الأساسية- أمثلة- اللاأمثلة)- يضيف التلاميذ أفكارا أو كلمات أخرى على المجموعات الأربع الأساسية في النموذج.

- إستراتيجية خريطة المفاهيم Concept Map: وهي من أكثر الإستراتيجيات المعرفية استخداما، وهي عبارة عن إجراءات تدريسية تعتمد على استخدام الخطوط والأسهم والأشكال الهندسية لإظهار العلاقات بين الكلمات أو المفاهيم أو المعلومات ؛ بحيث يستعين المتعلم بهذه الأشكال في فهم المعلومات بصورة أفضل، وإدراك ما

بينها من علاقات ، وتنظيمها في ذاكرته وفق ماهي متواجده في الخريطة ، ويمكن تحديد إجراءاتها على النحو التالي: تحديد موضوع الدرس– تحديد المفاهيم المرتبطة بالموضوع – يكتب المعلم المفاهيم التي لم يتناولها على السبورة باللون الأحمر– يتم إضافة مفاهيم جديدة كلما تقدمنا بلون مختلف – يظهر العلاقات بينها باستخدام الخطوط والدوائر والألوان–يناقش المعلم تلاميذه في خريطة المفاهيم– يطلب المعلم من التلاميذ إضافة بعض المفاهيم بلون مغاير – وبالتالي يكتسب الطلاب مخططا يعبر عن الكلمات أو الأفكار المتضمنة؛ مما يجعلهم أكثر فهما ، ويجعل تعلمهم أكثر ثباتا وأكثر فهما؛ وذلك لتحويل المفاهيم في صورة بصرية ، ولإظهار العلاقات بينها من ناحية أخرى.(Guilford County Schools: 2002)

– إستراتيجية مخطط فِن:Venn Diagram تعتمد على الأشكال الهندسية، التي تستخدم في المقارنة بين المفاهيم والمعلومات ولا سيما في التفاصيل، ويتضح ذلك في خطواتها وهي: تقديم المفاهيم المراد المقارنة بينها–رسم دائرتين متداخلتين في جزء منهما–يكتب على كل دائرة اسم مفهوم من المفهومين–يكتب في دائرة المفهوم الأول الخصائص التي تفرد بها وكذلك في الدائرة الثانية تكتب خصائص المفهوم الثاني–تكتب في المنطقة المشتركة الخصائص المشتركة.

– إستراتيجية تحليل خصائص دلالات الألفاظ Semantic Feature Analysis تستخدم لمساعدة الطلاب على فهم المفردات أو المفاهيم في نص أو وحدة دراسية، وإجراءاتها على النحو التالي: –اختيار القطعة أو الموضوع – يكتب المعلم في الجزء الواقع أقصى يمين اللوحة خمس أو أربع كلمات–يكتب المعلم في الصف الأعلى من اللوحة الخصائص المشتركة لبعض تلك الكلمات –بعد الانتهاء من عمل الجدول يناقش الطلاب في محتويات الجدول ويبينون معا كيف دلت الكلمة على معان مختلفة في سياقات عدة.

– إستراتيجية الزوايا الأربع:Four Corners تستخدم في تنمية مهارات اللغة وخاصة المحادثة من خلال سيناريو، وذلك من خلال وجود أربعة أركان في الفصل، وحوار إيجابي مفتوح، والأربعة تدور حول موضوع الدرس؛ وخطواتها كالتالي: عمل سيناريو (جدلي) مرتبط بموضوع الدرس–يكون المعلم أربع آراء مختلفة يتضمنها السيناريو، ويضع كل رأي في لوحة– يوزع الأربعة أراء على أركان الفصل الأربعة –يطلب من التلاميذ أن يتحرك كل واحد منهم نحو الركن الذي يمثل رأيه حول موضوع الدرس أو إحدى جزئياته–يطلب المعلم من كل طالب أ ن يذكر شفهيا ملخصا لرأيه.

–إستراتيجية قائمة الدعم Power Notes تستخدم في مساعدة الطلاب على تنظيم المفاهيم أو الكلمات في شكل هرمي حسب أهميتها من خلال قائمة تحدد مستويات وقوة الكلمات أو المفاهيم المقدمة عبر مجموعة من الإجراءات .. وخطواتها كما يلي: يحدد المعلم موضوع الدرس–يعد قائمة بالكلمات أو المفاهيم المتضمنة في الموضوع–يقدم المعلم للطلاب قائمة من الكلمات أو المفاهيم العلمية أو الأفكار– يشاهد الطلاب فيلما أو يطلعون على كتابا أو مادة مطبوعة، أو يقومون ببحث أو أي نشاط علمي يتعلق بهذه القائمة–يطلب المعلم من الطلاب إعادة تصنيف الكلمات أو المفاهيم بصورة هرمية بناء على ما تعلموه.(Guilford County Schools: 2002)

عناصر الموقف التعليمي في الإستراتيجيات القائمة على التفكير (الاتجاه المعرفي):

عند تبني إستراتيجية أو أكثر من الإستراتيجيات المعرفية في تعليم القراءة تصبح عناصر الموقف التعليمي على النحو التالي:

–الأهداف: تتضمن إلى جانب أهداف التعلم التقليدية أهدافا أخرى خاصة بالتفكير واستخدامه في التعلم كتلك المتعلقة باستخدام الإستراتيجيات المعرفية مثل المهارات المتعلقة باستخدام خرائط المفاهيم أو تلك المتعلقة أو مخطط فن أو استخدام قوائم الدعم وغيرها لاستخدامها فيما بعد.

–المحتوى: يعاد تنظيم محتوى القراءة في ضوء طبيعة الإستراتيجية المعرفية المختارة، فتنظيم المحتوى في ظل خرائط المفاهيم يختلف عن تنظيمه في ضوء إستراتيجية قوائم الدعم. فالأول ينظم مدعوما خرائط بصرية بينما الآخر يدعم بالجداول، وهكذا.

–الأنشطة التعليمية: تقوم معظم الأنشطة على المتعلم داخل الفصل لتعكس خطوات الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وطبيعتها، كما تتميز الأنشطة التعليمية بمشاركة الطالب وإيجابيته في مواقف التعلم سواء مع زملائه أم مع المعلم أم مع الوسائل التعليمية المستخدمة بصورة فردية، ومن هذه الأنشطة يكتب، يرسم، يقارن، يستدعي، ينظم، يعد، يقدم، يشاهد.

–الوسائل التعليمية: تعكس طبيعة الإستراتيجيات المعرفية، فعلى سبيل المثال في خرائط المفاهيم تكون الوسائل لوحات عليها دوائر وخطوط وأشكال تبين العلاقات بين المفاهيم المختلفة في المحتوى القرائي، بينما في إستراتيجية الزوايا الأربع تكون عبارة عن كروت أو لوحات موزعة على أركان الفصل الأربعة، وهكذا

–إجراءات التدريس: تعدل إجراءات التدريس في ضوء الإستراتيجية المعرفية المستخدمة حيث تترجم إجراءات التدريس خطوات الإستراتيجية المعرفية المستخدمة، مع ربطها بالأنشطة التدريسية، والوسائل التعليمية، والمحتوى العلمي المقدم، فإستراتيجية التدريس هي خليط مما سبق، ويتم اختيار الإستراتيجية المعرفية في برامج القراءة بناء على العديد من المعايير كطبيعة الموضوعات القرائية والمتعلمين والوقت المتاح وإمكانيات المعلم، وغير ذلك.

–التقويم: يتم التقويم في ضوء الأهداف فتعنى أدوات التقويم بقياس الأهداف الجديدة المتعلقة باستخدام الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة كمهارات التفكير المتنوعة إلى جانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية الأخرى الخاصة بمحتوى البرنامج القرائي، كما يتنوع التقويم مابين تقويم ذاتي وأقران وتقويم المعلم.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت التفكير في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

تعد الدراسات التي استخدمت التفكير في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية قليلة، منها دراسة محمد علي Mohammed Ali 2010 بمعرفة أثر الاسكيما على القراءة والتذكر لدى مجموعة من الطلاب التراك (٢٤٠ طالباً) يدرسون الفارسية كلغة ثانية، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية تستخدم الاسكيما او المنظمات التمهيدة وأخرى ضابطة بدون دراسة، مع عمل قياس قبلي وبعدي للمجموعتين للقراءة والتذكر، وقد تفوقت المجموعة المجموعة التجريبة على الضابطة في القراءة ولكن بفارق غير دال إحصائيا، وتفوقت التجريبية على الضابطة في التذكر ايضا، وأوصت الدراسة بضرورة استخدم "الاسكيما" في القراءة نظرا لأنها تساعد الطالب على فهم ما يقرا، وتزيد من قدرته على تذكرها، نظرا لما تتسم به القراءة من تعقيد وتشابك وتفاعل بين النص والقاريء.(Mohammed Ali: 2010)

وعنيت دراسة "براون" Brown 2006 إلى رصد الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية، والنمو المهني لدى المعلمين وأثرهما في مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد ركزت الدراسة التي أجريت على المدارس الثانوية بشمال شرق الهند على مقابلة ١٣ من مدرسي الفصول الذين قاموا بوصف الخبرات التي حصلوا عليها في حصص القراءة " والتي تمثل الرؤية الحية " لمستوى المتعلمين في فهم وتعلم إستراتيجيات القراءة، وجاء التطور المهني والتدريب وأساليب القراءة كعامل ثانوى في تحسين قدرات المتعلمين على القراءة، كما كشفت نتائج البحث عن وجود عوائق كبيرة تواجهه المتعلمين وتمنعهم من التقدم في القراءة وتعلم إستراتيجياتها، وعلى رأسها اتجاه المتعلمين السلبي نحو معلميهم، وعدم تحمل المعلمين مسئولية تعليم الطلاب القراءة، وأنهم يرون أن الطالب وحده هو المسئول عن ذلك، وأوصت بضرورة استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم

القراءة، وتحقيق النمو المهني للمعلم لأنه يساعد على تحسن مهارات القراءة لدى طلابهم. (Brown: 2006).

وعنيت دراسة "ماسون" Mason 2006 بتقسيم القراء في برامج تنمية القراءة بالجامعة إلى مجموعات بناء على مستوياتهم في القراءة وتصوراتهم عن مستواهم القرائي، كدراسة كيفية توزيع الطلاب في ضوء العوامل التربوية التي وضعها كل من "جودمان ومارك" سنة ١٩٩٦، حيث تم وضع ثلاثة معايير رئيسة ليقوم عليها البرنامج الخاص بجامعة سوريوبان بنيويورك .وقد شارك عدد من ١٠– ١٢ شخصا في هذه الدراسة من خلال الفصل الدراسي لعام ٢٠٠٥ ، وقد استطاعت الدراسة معرفة التقسيم الشخصي لكل طالب ، الانعكاس العام لكل طالب حول مستواه القرائي من خلال استخدام نموذج خاص بهم استطاعوا تحديد موقعهم كطلبة، فبعضهم وصفوا أنفسهم بأنهم قارئين ضعاف، وأنهم سيواجهون تحدىا قويا عندما يدخلون.. وهكذا. وفي نهاية الفصل الدراسي استطاع كل طالب أن يكون خبره ذاتية عن نفسه كنموذج خاص، واستطاعوا تغيير وجهات نظرهم كقارئين، ووجهات نظرهم تجاه عمليات القراءة نفسها من خلال استخدامهم لبعض الإستراتيجيات المعرفية، فقد استطاعوا رؤية انفسهم كقارئين مجدين، فضلا عن زيادة ثقتهم بأنفسهم والدافعية لديهم، وهذا عكس تصوراتهم قبل البرنامج. بالإضافة إلى أنها قدمت وجهة نظر مهمة عن أساليب القراءة، وأنها يمكن أن تدعم برامج تنمية القدرات القرائية لدى الطلاب. (Mason: 2006)

تعليق وإفادة:

يتضح من الدراسات السابقة لاتجاه استخدام إستراتيجيات التفكير ما يلي:

- أنها عنيت بتعلم طلاب المرحلة الثانوية لإستراتيجيات القراءة المعتمدة على الجانب المعرفي كدراسة براون.

- أنها أشارت إلى دور المعلم في استخدام وتنمية مهارات الطلاب لاستخدام هذه الإستراتيجيات وضرورة تدريب المعلم عليها وإعداده مهنيا لتحقيق هذا الغرض حتى وإن كان تأثير المعلم قليلا في تعليمها لطلابه، كما أشارت إلى ذلك دراسة براون أيضا.
- أنها رصدت معوقات تعلم الطلاب الإستراتيجيات الحديثة كوجود اتجاهات سلبية نحو القراءة لدى الطلاب، وضرورة معالجة ذلك في برامج تعليم القراءة، كما جاء ذلك في دراسة براون.
- أنها تناولت تأثير ثقة الطلاب بأنفسهم وتصوراتهم حول قدراتهم القرائية في تعلم القراءة مما يجعل لهذا الجانب تأثيرا كبيرا في تعلم القراءة مستقبلا، كما جاء ذلك في دراسة ماسون.
- أهمية التأملات الذاتية Reflection للطالب؛ حيث تكشف له عن نواحي القوة والضعف في مهارات القراءة لديه وتساعده على تحسين مهاراته مستقبلا كما في دراسة ماسون.
- أهمية وجود معايير تبنى في ضوئها برامج القراءة بالمرحلة الثانوية كما جاء في دراسة ماسون.
- أشارت إلى أهمية الخبرات الذاتية وضرورة مراعاتها عند بناء برامج القراءة لطلاب المرحلة الثانوية؛ بحيث تعالج هذه البرامج اهتماماته وتتناسب مع خبراته السابقة؛ فيشعر بأهميتها ويقبل على دراستها.

ويمكن الإفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

- تصميم برامج القراءة في ضوء الإستراتيجيات المعرفية بإجراءاتها المختلفة.
- تدريب المعلمين على كيفية تنفيذ واستخدام هذه الإستراتيجيات في تعليم القراءة قبل وأثناء الخدمة.

- إعطاء الطلاب مساحة أكبر في تعلم برامج القراءة كي يكتسبوا الثقة بأنفسهم، ويكتشفوا مهاراتهم بأنفسهم، ويعملوا على تحسينها.
- استخدام أساليب تقويم تساعد في تقويم وتنمية استخدام هذه الإستراتيجيات كبطاقات التأمل الذاتي.
- ضرورة ارتباط المحتوى القرائي بخصائص المتعلمين وخبراتهم ومهارات وأساليب تفكيرهم السابقة.
- رصد المعوقات التي تحول دون تفعيل بناء واستخدام برامج القراءة القائمة على إستراتيجيات التعلم المعرفي، والعمل على إزالتها.
- وضع معايير مناسبة لبناء برامج القراءة في ظل هذا الاتجاه.

الاتجاه الرابع: ما وراء التفكير (ما وراء المعرفة Metacognation)

يقصد بما وراء المعرفة تركيز اهتمام المتعلم حول تفكيره أثناء التعلم، فهي تعني بالتفكير في التفكير، والذي يجعل المتعلم على وعي بما يفعله فكريا أثناء موقف التعلم، ويعمل على تحسين تفكيره، وبالتالي تحقيق تعلم أفضل. (Perkins: 1992: P.102)

وتقوم إستراتيجيات هذا الاتجاه على العديد من النظريات النفسية التي عنيت وتناولت التفكير وتنظيماته ومهاراته، ومن بين هذه النظريات نظرية القبعات الست Six Thinking Hats التي وضعها "دي بونو" De Bono 1992 وتصنف هذه النظرية التفكير في ست مهارات رئيسة، اقترح بونو وضعها تحت ست قبعات بألوان مختلفة، تحتوي كل قبعة على مجموعة من المهارات، وذلك على النحو التالي:

– القبعة الحمراء: Red Hat تتضمن مهارات التفكير التي تقوم على الجوانب الوجدانية.

– القبعة الصفراء: Yellow Hat تتضمن مهارات التفكير المتعلقة بالكشف عما نتمتع به من معلومات ومهارات يمكن استخدامها في تعلم الموضوعات الجديدة

– القبعة الأرجوانية: Purple Hat وتتضمن مهارات التفكير الناقد.

– القبعة الخضراء: Green Hat تحتوي على مهارات التفكير المتعلقة بالابتكارية.

– القبعة البيضاء:White Hat تحتوي على مهارات التفكير الخاصة بالتعلم وتقييم ما تم تعلمه من معلومات ومهارات.

– القبعة الزرقاء: Blue Hat تتضمن مهارات التفكير التي تعني بإعادة تنظيم التفكير من خلال التفكير في التفكير. (De Bono: 1992: p.9-14)

كما تعد نظرية التعلم المعتمد على العمليات Process Based Instruction PBI من الأسس التي ي عليها استرتيجات ما وراء المعرفة، وترى هذه النظرية أنه يمكن أن نكسب الفرد مهارات التفكير المناسبة التي تساعده على التفكير حول تفكيره، والعمل على تطوير ما يتمتع به من تفكير، واستخدام ذلك في تحسين تعلمه، وتطبيق ما تعلم في مواقف حياتية وتعليمية متنوعة، وذلك وفق مخطط يحتوي أربع عمليات هي (البحث –الأداء –المتابعة –التحقق)

وتعتمد جميع إستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة على ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة – الإدراك –السيطرة.(Ching: 1998: p.9)

إن وعي المتعلم ومعرفته بخطوات تفكيره أثناء التعلم يؤديان إلى تحسين التعلم لديه. (Feldhusen: J: 1995: Pp. 255-268)

– أهم إستراتيجيات ما وراء التفكير Metacognation:

هناك العديد من إستراتيجيات ما وراء التفكير ويسميها البعد ما وراء المعرفة، وقد تنوعت لتقابل التنوع في موضوعات التعلم والتنوع القائم بين مهارات التفكير التي تهدف لتنميتها، ومن أهمها مايلي:

– إستراتيجية التعلم بالاستبطان: Introspection Learning وتعتمد هذه الإستراتيجية على سؤالين هما: ماذا أعرف عن موضوع التعلم؟ وماذا أريد أن أعرف؟ وللإجابة عن السؤالين يتم القيام بما يلي:

١–اختبار المعلومات السابقة وذلك من خلال (تحديد ما لديه من معلومات عن موضوع التعلم – طرحها على زملائه–التثبت من صحتها–تعميمها إذا كانت صحيحة – التخلي عنها إن كانت غير صحيحة – توظيفها لتعلم االجديد) ودور المعلم هنا يساعدهم في التعرف على أفكارهم ومعلوماتهم السابقة واختبارها، والإفادة منها إذا كانت صحيحة.

٢–يجيب المتعلم على السؤال التالي:

ماذا أفعل كي أصل إلى المعلومات المرادة واللازمة لتعلم الموضوع الجديد أو تحقيق المهمة الجديدة؟ وللإجابة عن السؤال يتم تحديد مجموعة من المهام على المتعلم القيام بها كي يصل إلى إجابة أسئلته المتعلقة بموضوع التعلم على أن تكون المهام مناسبة للمتعلمين وممتعة لهم أيضا، وتتحدى قدراتهم العقلية، مع تنوع المعلومات والخبرات التي سيتم تعلمها حول موضوع التعلم، ودور المعلم في هذه المرحلة (يوضح موضوع المهمة – وصفات المهمة – يحبب التلاميذ في المهمة–تشجيعهم على الدقة في أدائها–إتاحة الحرية للمتعلمين في أداء المهمة–إعداد المهام بصورة متكافئة لتوزيعها على مجموعات الدارسين.

٣–مرحلة الأسئلة التأملية وتهدف إل مساعدة المتعلم على اكتشاف أفكاره وتنميتها من خلال توجيه أسئلة تساعده على ذلك؛ فعلى سبيل المثال إذا كان موضوع التعلم قراءة قصة يمكن أن نسأل مايلي: ماذا تتوقع في نهاية القصة؟ لوكنت بطل القصة ماذا كنت تفعل؟ لو أردت كتابة القصة مرة أخرى ما الأشياء التي تحرص على إضافتها أو حذفها؟ إن نوع السؤال يحدد نوع الإجابة والتفكير المتضمن فيها.

(Nancy Atwell: 1994: P.41)

إن هذه الأسئلة تشجع على التفكير، وتحسين التفكير، والارتقاء به من مستوى إلى آخر أفضل؛ وبالتالي تحسن في التعلم، ودور المعلم هنا أن يهتم بمستويات التفكير

العليا، وأن تكون مرتبطة بمهام التعلم، وأن تتحدى عقلية المتعلمين، وربطها بمواقف حياتية كلما أمكن ذلك، وتشجيع المتعلمين على التحلي بالصبر.

٤-تسجيل الأداء: حيث يسجل فيها المتعلم إجاباته عن الأسئلة، وعرضها بطرق مختلفة كالجداول والرموز وخرائط المفاهيم، والبحث، ويمكن أن يستخدم البرتفوليو في عمل ذلك كله.

- إستراتيجية الحديث الذاتي: Self- Talk وضع هذه الإستراتيجية "كورال وأنتيا" Corral& Antia 1997 وتتكون هذه الإستراتيجية من الخطوات التالية:

نمذجة إستراتيجية التعلم بنطق خطواتها شفهيا-كتابة خطوات الإستراتيجية ومناقشة الطالب فيها-مناقشة الأساس الذي تقوم عليه الإستراتيجية من منظور منطقي-يطبق الطالب خطوات الإستراتيجية في موضوع التعلم مع ذكر الخطوات - تشجيع الطالب على تطبيق الإستراتيجية في موضوع آخر مع عدم ذكر خطوات الإستراتيجية دون تقديم تغذية مرتجعة-تشجيع الطالب على تكرار استخدام الإستراتيجية -يطلب المعلم من الطالب كتابة خطوات الإستراتيجية لمعرفة مدى تمكنه منها.

- إستراتيجية نظم / خطط: وفيها يخطط الطالب لمهمة التعلم -يضع أهدافا للتعلم يسعى لتحقيقها-يضع مخططا لإنجاز المهمة وتحقيق الأهداف المرادة. (مركز العاصمة الوطني للغات: إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة)

- إستراتيجية السيطرة الذاتية على التعلم: وفيها يختار المتعلم طريقة التعلم - يحدد ظروف التعلم المناسبة-يقوم بالممارسة والمران -يركز انتباهه على مهمة التعلم المراد تحقيقها.

- إستراتيجية المراقبة: تستخدم أثناء القيام بمهام التعلم، وخطواتها: يتثبت المتعلم من مدى التقدم الذي حققه في التعلم-يتحقق من مدى استيعابه لما يتعلمه- يعبر المتعلم بلغة دقيقة عما تريد -يتأكد من أن كلامه مفهوم لدى الآخرين.

– إستراتيجية التقييم: ويستخدمها الطالب بعد الانتهاء من مهمة التعلم، وخطواتها: يحدد المتعلم مدى ما حققه من تعلم–يحدد مدى نجاحه في تطبيق الاستراتيجيات التي استخدمتها في التعلم–يقيم مدى نجاح الاستراتيجيات في مساعدته على تحقيق أهداف التعلم من خلال إنجاز المهام.

– إستراتيجية استخدام ما تعرفه: وفيها يحدد المتعلم إستراتيجية لتنفيذ المهمة التعليمية –يربط فكريا بين ما يعرفه من معلومات سابقة وبين معلومات أخرى جديدة يريد تعلمها من خلال أداء مهمة تعليمية.

– إستراتيجية التخمين بناء على المعرفة السابقة: وتقوم على خطوتين: يستخدم المتعلم السياقات المختلفة للوصول للمعني (كالسياق اللغوي–النفسي–الاجتماعي – الثقافي–الموقفي...) –يقرأ ما بين السطور أي يسعى للكشف عن المعاني الضمنية المرادة فيما يقرأ.

– إستراتيجية التنبوء بناء على المعرفة السابقة: وتقوم على: يتوقع المتعلم المعلومات التي سيحصل عليها من مهام التعلم–يخمن بصورة منطقية بناء على ما لديه من معلومات سابقة المعلومات الجديدة.

– إستراتيجية التشخيص بناء على المعرفة السابقة: وتتكون من قيام المتعلم بالربط بين المفاهيم الجديدة وحياته ومعتقداته ومشاعره ويشخص ما يقابله في ضوئها.

– إستراتيجية نقل المعرفة بناء على المعرفة السابقة: وهي تتمثل في أن يقوم المتعلم بنقل ما يعرفه من موقف لموقف آخر، أو من لغة للغة أخرى معتمدا على ما بين الموقفين أو اللغتين من تشابه.

– إستراتيجية الاستبدال / إعادة الصياغة بناء على المعرفة السابقة: وذلك بأن يستبدل المتعلم كلمة بأخرى تتماشي مع السياق، أو معلومة بأخرى تتماشى معها.

– إستراتيجية استخدم الخيال: وتعتمد على قيام المتعلم بتخيل المعلومة التي يريد تعلمها، فيرسم لها صورة في ذهنه تساعده على تعلم تلك المعلومات.

– إستراتيجية مثل أدوار: مثل أدوار مختلفة كي تتعلم من خلالها المعلومات المرتبطة بهذه الأدوار سواء معلومات لغوية أو غير لغوية.

–إستراتيجية اكتشاف النمط / تطبق النمط المعتمدة على التنظيم: وتعتمد على الخطوات التالية: طبق –استنتج–اربط.

– إستراتيجية صنف المعتمدة على التنظيم: تقوم على تصنيف الأشياء والأفكار والمعلومات وغير ذلك بناء على ما بينها من صفات مشتركة.

– إستراتيجية ارسم / دون المعتمدة على التنظيم: حيث يستخدم المتعلم الرسوم التوضيحية التي توضح العلاقات، ويكتب عليها البيانات المتعلقة بموضوع التعلم. (المرجع السابق)

إن استخدام هذه الإستراتيجيات يؤدي إلى نمو عمليات التفكير (طرح الأسئلة، والتوضيح، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، وتكوين المفاهيم، والتعميمات، والتطبيق، والتفسير، والاستنتاج، والتنبؤ، وفرض الفروض، والتمثيل، والتخيل، والتلخيص، والاستدلال، والتحليل." (حسن زيتون: ٢٠٠٣م، ص١٣) ونمو عمليات التفكير يعني نمو التفكير الذي يؤدي إلى تحسن في التعلم.

عناصر الموقف التعليمي في ضوء إستراتيجيات تنمية التفكير (ماوراء المعرفة)

عند تبني الاتجاه ما وراء التفكير (ما وراء المعرفي) في تعليم القراءة أوغيرها يأخذ الموقف التعليمي الشكل التالي:

– الأهداف: تتعلق بالمحتوى إضافة إلى أهداف تتعلق باستخدام الإستراتيجيات ومهارات التفكير التي تعني بها، مما ينعكس بالتالي جميع مكونات الموقف التعليمي الأخرى.

– المحتوى: يختلف المحتوى في تنظيمه، حيث ينظم بصورة تتفق مع إستراتيجيات ما وراء المعرفة وإجراءاتها المعتمدة على المهارات العقلية التي تعمل على تنمية التفكير وبالتالي تحسن نتائج التعلم، ويختلف تنظيم المحتوى من إستراتيجية إلى أخرى بناء على اختلاف الإجراءات والمهارات العقلية المستهدفة والمستخدمة في التعلم، فعلى سبيل المثال في إستراتيجية التصنيف يتم تنظيم المحتوى بناء على ما بينه من تشابه، بينما في إستراتيجية ارسم / دون يتم تنظيم المحتوى في صورة أشكال ورسوم، وهكذا.

– الأنشطة التعليمية: تقوم معظم الأنشطة على المتعلم داخل الفصل تعكس خطوات الإستراتيجية، وتكون مبنية على الإيجابية والمشاركة والفاعلية من قبل الطالب، والكثير منها ذو طابع عقلي يعتمد على التفكير ومهاراته المختلفة، وتختلف باختلاف الإستراتيجية المستخدمة، ومن هذه الأنشطة (حدد المعلومات – اطرحها على الزملاء–تثبت من صحتها–عممها إذا كانت صحيحة – انقدها–وتوظيفها لتعلم الجديد–ابتكر فكرة جديدة–حلل – قوم)

– الوسائل التعليمية: تعكس طبيعة إستراتيجيات ما وراء المعرفة فعلى سبيل المثال تكون مصممة بصورة تمكن من استخدامها فرديا، تتضمن أسئلة، وأشكال، ورسوم تساعد على إعمال الذهن وتنشيطه على حسب إجراءات الإستراتيجية ومهارات التفكير المستهدفة.

– إجراءات التدريس: عاد تنظيمها وإجراءاتها في ضوء تعدل اسراتيجية ما وراء التفكير المستخدمة، حيث تترجم إجراءات التدريس الإستراتيجية المختارة.

– التقويم: يتم تقويم المهارات العقلية المستهدفة كما يتم تقويم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمحتوى، كما تستخدم بطاقات التأمل الذاتي كنوع من التقويم الذاتي للمتعلم، كذلك التقويم القبلي والبعدي والتكويني.

لذا هناك برامج للقراءة تبني لتنمية التفكير الناقد أو الابتكاري، وغير ذلك من أنواع التفكير، ومعرفة أثر ذلك على نواتج التعلم.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت ما وراء التفكير في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من هذا الاتجاه دراسة "سعيد عبد الله الغامدي" ١٤٢٠هـ التي هدفت إلى معرفة إلى أي مدى تراعي تدريبات كتب القراءة بالمرحلة الثانوية العامة تنمية مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق ذلك تم تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، ثم صمم استبانة في ضوئها وبعد التحكيم عليها، ثم قام بتحليل تدريبات كتب القراءة في ضوء هذه الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تم تحديد تسع مهارات للقراءة الناقدة لطلاب الصف الأول الثانوي –وتحديد اثنتين وعشرين للصف الثاني – وتحديد أربعين مهارة للقراءة الناقد لطلاب الصف الثالث الثانوي .

وتوصلت الدراسة إلى أن تدريبات كتب القراءة في المرحلة الثانوية راعت ما نسبته (٧٧,٧%) من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الثانوي، وما نسبته (٥٩%) من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، وما نسبته (٤٠%) من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الثانوي، وأن تدريبات كتاب القراءة المقرر على تلاميذ الصف الأول الثانوي هي أكثر مراعاة لمهارات القراءة الناقدة اللازمة للتلاميذ من تدريبات كتاب الصف الثاني، وكتاب الصف الثالث الثانوي. (سعد الغامدي:١٤٢٠)

ومن دراسات هذا الاتجاه دراسة "حنان مدبولي" ٢٠٠٤م التي عنيت بالكشف عن أثر استخدام تنشيط المعرفة السابقة، وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبأت الصف الأول الإعدادي الأزهري، وفي سبيل ذلك قد أعدت الباحثة قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى الطالبة بالصف الأول

الإعدادي الأزهري، وكذلك اختبارا في الفهم القرائي، ودليلا للمعلمة لتدريس موضوعات القراءة المقررة باستخدام الإستراتيجية المختارة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. (حنان مدبولي: ٢٠٠٤م)

ومن الدراسات الأجنبية في هذا الاتجاه دراسة فيجا ٢٠٠١ م Vegaالتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التفكير بصوت عال في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب الأسبان الدارسين بالانجليزية، حيث يعاني ٣٠% من هؤلاء الطلاب من مشكلات في القراءة باللغة الانجليزية نتيجة لظروف اجتماعية يمرون بها، لذا سعت الدراسة إلى الاستفادة من الإستراتيجيات التي يستخدمها الأسبان في تعليم القراءة في مدارس المرحلة الثانوية.

وقد شارك في الدراسة عدد من الدارسين بالمدارس العليا، واستخدمت المقابلات والملاحظات في جمع البيانات مع الاهتمام بشرائط الفيديو والكاسيت وتحليل الوثائق.

وأشارت النتائج إلى فاعلية التفكير بصوت عال في تحسن القراءة من خلال مشاركة الطلاب الإيجابية لمعرفة قدراتهم على القراءة والفهم، وأهمية القراءة في التعلم، ومساعدة الطلاب على التفكير لمواجهة المواقف، ودمج الطلاب الأسبان مع الأمريكان لتحقيق تعلم متبادل.(Vega: 2001)

وعنيت دراسة " منيرة الحريشي" ١٩٩٩م بالكشف عن أثر إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبأت الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعمل قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبأت الصف الأول الثانوي، ثم قامت بتنمية هذه المهارات باستخدام إستراتيجية قائمة على الاستقصاء، والتعلم التعاوني، وأسلوب التعيينات، وذلك من خلال مادة المطالعة.

ثم تم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست الموضوعات بالإستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية مع

القياس القبلي والبعدي للمجموعتين باستخدام مقياس القراءة الناقدة. وبينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة. (منيرة الحريشي: ١٩٩٩م)

تعليق وإفادة:

يتضح من خلال استعراض دراسات هذا المحور اهتمامها بما يلي:

- تنمية التفكير من خلال القراءة كدراسة الحريشي التي عنيت بتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- بعض دراسات هذا المحور تناولت تقويم كتب القراءة في ضوء مدى مراعاتها للتفكير في اختيار محتواها وتنظيمه كدراسة الغامدي.
- بعضها عني بتجريب بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي كدراسة فيجا التي تناولت أثر إستراتيجية التفكير بصوت عال في الفهم القرائي.
- عنيت بعضها بأثر استخدام بعض الوسائل التعليمية في القراءة كدراسة "فيجا" التي استعانة بالعديد من هذه الوسائل.
- أن بعض الدراسات سعى للكشف عن العلاقة بين القراءة وبعض المتغيرات الأخرى كدراسة فيجا التي تناولت العلاقة بين القراءة والتعلم، والقراءة والتعلم المتبادل بين طلاب ناطقين بلغات مختلفة.

ويمكن الإفادة من نتائج دراسات هذا الاتجاه فيما يلي:

- تطوير برامج القراءة وإستراتيجيات تعليمها وتعلمها في ضوء نتائج هذه الدراسات.
- إجراء دراسات جديدة تعنى ببناء برامج للقراءة في المرحلة الثانوية مع تبني بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفية التي لم تخضع للدراسة.
- تدريب المعلمين على تعليم طلابهم استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة.

- تدريب المعلمين على أساليب تنمية المهارات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجيات ما وراء المعرفية مع طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير أدوات التقويم بما يتناسب مع هذا الاتجاه وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط.
- تطوير برامج تعليم القراءة في ضوء تلك الإستراتيجيات.
- توظيف الوسائل التعليمية في برامج القراءة لطلاب المرحلة الثانوية.

الاتجاه الخامس: الاتجاه الوجداني الاجتماعي:

يعد هذا الاتجاه أكثر الاتجاه قوة وانتشارا بين الباحثين في السنوات الأخيرة حتى الآن، حيث تم إجراء دراسات كثيرة تعنى بمعرفة أثر الجوانب الانفعالية كالميول والاتجاهات والدوافع، وكذلك الاجتماعية كالوالدين والعلاقات مع المعلمين وإدارة وأجواء المدرسة في تعلم القراءة.

بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الجوانب الانفعالية الاجتماعية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة مارتي Marty Zimmerman 2011 وهي دراسة تفاعلية تعكس خبرة الباحثين وقراءاتهم في مختلف محتويات منهج المرحلة الثانوية، فقد لوحظ الأثر السلبي للجانب الاقتصادي والاكتئاب على اتقان القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال الخبرة في فصول الثانوية والاختبارات التي طبقت فيهاعبر المنهج، وقراءة الطلاب عبر المنهج، وقد طبقت تلك الاختبارات قبليا وبعديا، والبيانات التي تم الحصول عليها وتحليلها قبليا وبعديا من خلال تطبيق اختبار ACT عبر المنهج، والملاحظة، ومقابلة المعلمين، وقد تم تكوين فريق بحثي يعمل داخل فصول الثانوية، وانضم إليه اثنان من طلبة الصفوف الثانوية، واستمرت الدراسة ستة أسابيع، بواقع القراءة مرتين اسبوعيا، ثم تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الاختبار المتمثل في اختيار من متعدد

وهو اختبار قصير، وكتابة الملخصات، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى الطلاب في القراءة والكتابة والتفكير نتيجة لقراءتهم عبر العلوم الانسانية المختلفة. (Marty Zimmerman: 2011)

وجاءت دراسة بوني وينج Bonni Wing 2009 للكشف عن أثر الوالدين في تعليم أولادهم القراءة والكتابة في اللغة الانجليزية كلغة ثانية، لدى الأطفال الصينيين، حيث لا يوجد نشاط كافٍ يسمح للتلاميذ بممارسة اللغة الثانية خارج المدرسة، وأنه يمكن توفير ذلك من خلال الوالدين في القراءة الحوارية والنموذجية في مرحلة الروضة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للوالدين في نمو مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة (Bonni Wing: 2009)

بينما "دراسة الندوة العالمية للشباب الإسلامي" ٢٠٠٦م، والتي عرضت في المؤتمر العالمي العاشر " الشباب وبناء المستقبل " عنيت بقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو القراءة، وذلك في كل من مصر والسعودية، حيث تم تطبيق مقياس للاتجاهات نحو القراءة على (٤٠٠) طالب بواقع ٢٠٠ طالب من كل دولة من طلاب الأدبي والعلمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين بين طلاب مصر والسعودية في اتجاهاتهم نحو القراءة وموضوعاتها. (الندوة العالمية للشباب الإسلامي: ٢٠٠٦)

واهتمت أيضا دراسة " توفيق نصر الله " ٢٠٠٦ م ببحث العلاقة بين الاتجاهات نحو القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود معامل ارتباط عال بين الاتجاهات والتحصيل، وأوصت بضرورة مراعاة اتجاهات الطلاب عند اختيار موضوعات القراءة لطلاب المرحلة الثانوية. (توفيق نصر الله: ٢٠٠٦)

وسعت دراسة "ياينو" Uyeno 2006 إلى تحديد العناصر الأساسية التي تعتمد عليها المدارس في تعليم القراءة لطلابها في "كاليفورنيا"، وإلى أي مدى تتغير وجهات نظر الطلاب قبل وبعد برامج القراءة التي تمتد ثلاث سنوات، والكشف عن وجهات نظر

المعلمين والمديرين حول الصعوبات وكيفية مواجهتها، واعتمدت الدراسة في تحقيق ذلك على مقابلات مع المدرسين والمتخصصين والمشرفين على الدراسة، وباستخدام الإحصاء الوصفي توصلت الدراسة إلى ضرورة وجود عدد كافٍ من المدرسين ليمدوا الطلاب بالمهارات الأساسية في القراءة – وضرورة وجود حد أقصى من الاختبارات لضمان نجاح مجموعات الطلاب في القراءة– وأن على الآباء والأمهات دوراً كبيراً في تنمية مهارات القراءة لدى طلابهم وتنمية التصورات الصحيحة حولها بما يقدمونه من دعم وتشجيع – أن مكان ومقر المدرسة له علاقة وطيدة بما يحصل عليه الطالب من مهارات وأساليب إستراتيجية – أن تصورات الطلاب وآراءهم حول القراءة أصبحت أفضل بعد البرنامج المقدم .(Uyeno: 2006)

وهدفت دراسة "لين" Lin 2006 إلى الكشف عن أثر استخدام القصة بمشاركة الآباء في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المدارس العليا بتونس ، وفي سبيل ذلك تم جمع المعلومات المتعلقة بوجهات نظر مدرس الثانوى في تونس وأولياء الأمور فيما يتعلق بقراءة القصص من قبل الطلبة – رصد تأثير قراءة القصص في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة مدارس الثانوى بتونس من خلال تجربة تم إجراؤها– رصد قدرة المدرسين على استخدام إستراتيجيات القراءة لدى برامج القراءة الانمائية – تأثير الآباء على فهم الأبناء ومدى مشاركتهم في حب القراءة، وقد استخدم الباحث الاحصاء الكمي والكيفي قبل وبعد إجراء الاختبار على الدارسين في جامعة كمبردج؛ حيث تم عقد اختبارين في نهاية العام أحدهما كان شفهيا ، مع تطبيق استبيان على الطلبة والمدرسين، وأشارت النتائج إلي زيادة قدرة طلبة المدارس العليا في تونس على القراءة ، كما زادت نسبة إقبال الطلاب على قراءة القصص ، وزاد تأثير القراءة المنزلية أيضا في مهارات القراءة ، كما ساهم الآباء بدور كبير في رعاية ابنائهم وتشجيعهم على القراءة ، كما أشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجيات تنمية القراءة المستخدمة في تطور اللغة لدى الطلاب، وأشارت الدراسة أيضا إلى عدة عوامل أخرى تأثر على مستوى

القراءة لدى طلاب المدارس العليا أهمها :أسلوب التعلم ، إجراءات وطرائق التدريس ، المستوى اللغوي للطلاب والمدرسين .(Lin 2006)

بينما جاءت دراسة "جويرس" Jowers 2006 لتبحث عن العوامل التي تؤثر في القراءة والكتابة والقدرات الحسابية لدى المتعلمين في مدارس "كالتبورينا"، حيث تم فحص مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية عن طريق القيام بإجراءات محددة لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب في القراءة والكتابة والقدرات الحسابية ، وقد استخدمت الدراسة عدة أدوات أهمها : اختبار للإجابة عن الأسئلة السابقة– بعض التقارير التي قدمتها إحدى المدارس، وقد تكونت العينة من ثلاث مجموعات تضمنت أربعة عشر طالباً من مدرستين مختلفتين، وتم استخدام المقابلات والوثائق الخاصة للطلبة كأدوات مساندة مع الأدوات السابقة، وقد عقدت المقابلات في شهري يوليو وسبتمبر ٢٠٠٥م، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على تقدم الطلبة في التعلم، إضافة إلى دور القيادة الإدارية في المدارس وتأثيرها على تقدم الطلاب، فقد تحسن مستوى الطلاب في القراءة والكتابة والحساب في المدارس التي طبقت برامج إدارية جيدة .(Jowers: 2006)

وهدفت دراسة "كلينتون" Clinton 2004 جامعة بنسلفانيا بأمريكا إلى استطلاع آراء طلاب المرحلة الثانوية حول القراءة ومدى صعوبة وسهولة النص، وتقديم توصيات لبناء برامج القراءة في ضوء ذلك وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن وجود خلفية سابقة عن القراءة تؤدي إلى وجود دافعية للقراءة، وتجعلنا قادرين على التواصل مع النص، وأن بعض الكلمات في القراءة مما يعرفه الطالب والبعض الآخر لا يعرفها، أن فرص تعلم كلمات جديدة قليلة في موضوعات القراءة وأن الفرص محدودة في التعرف على كلمات جديدة ، تقديم مفردات لغوية جديدة تكسب الطالب خبرات لغوية جديدة ، والمفردات اللغوية الجديدة تتيح للطالب زيادة خبراته ومعارفه ، كما أن توضيح الأسئلة يساعد على الفهم مما يؤدي إلى عدم الحاجة لإعادة القراءة مرة أخرى.(Clinton: 2004)

وتناولت دراسة "تاكس" Takes 2003 بجامعة بنسلفانيا بأمريكا تأثير القراءة المكثفة على الدافعية لدى طلبة المدارس العليا باليابان، وبيان مدى العلاقة التي تربط اتجاهاتهم ودوافعهم بحجم قراءتهم، وقد شارك ما يقرب من ٢٢٠ طالبة تتراوح أعمارهم من ١٦–١٧ سنة في برامج قراءة مكثفة استمرت لعام دراسي واحد، وقد استطاع الاستبيان معرفة اتجاهات الطلبة ودوافعهم تجاه قراءة اللغة الإنجليزية واليابانية سواء في بداية العام الدراسي أو نهايته، وقد أشارت النتائج أن هناك علاقة بسيطة بين كلا العاملين.(Clinton: 2003)

بينما عنيت دراسة "كراين" Crain 2003 بجامعة جورجيا بأمريكا بمعرفة آراء المدرسين والمتخصصين في القراءة حول ما يمكن تقديمه في برامج القراءة للطلاب من أجل الارتقاء بمستواهم في القراءة والفهم، ولمعرفة ذلك تمت مناقشة المدرسين والمتخصصين لمعرفة حاجات الطلاب وأهميتها تلبيتها، وقد قدم المدرسون والمتخصصون العديد من الاقتراحات حول القراءة ؛ حيث أوصوا بضرورة أن يخوض الطالب مواقف حقيقية خلال القراءة ، بالاضافة إلى ضرورة وجود وسائل أخرى داعمه لهذا الاسلوب سواء من خلال المناقشات أو إمداد الطلبة بالدروس أو استخدام نموذج المدرس المثالى أو من خلال تطوير هيئة التدريس . كذلك قدم المتخصصون وصفا لبرامج القراءة، وأوصوا بإتاحة الفرصة أمام المدارس لتمنح الفرص لطلابها للفهم والتحليل سواء عن طريق الطلاب أو البرامج، مع تطوير الفرص الأخرى أمام المدرسين للحصول على أكبر قدر ممكن من الخبرات، وأمدتنا الدراسة أيضا بجداول لنتائج المقابلات. وقدمت الدراسة عددا من وجهات نظر المدرسين والمتخصصين المتعلقة بكيفية عمل هذه البرامج الخاصة بالقراءة. (Crin: 2003)

وهدفت دراسة كوهل Kohel 2003 بجامعة "ديلورا" بأمريكا إلى معرفة أثر زيادة الاعتماد على تدريبات القراءة السريعة التي تهدف إلى تحسين مستويات القراءة في مقاطعة "ديلوار ماكفورد" بالاضافة إلى زيادة القدرة على القراءة العادية، وكذلك تأثير

النوع والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، وقد شارك في البحث ما يقرب من ٨٦ طالباً ينتمون إلى المدارس العليا، وقد تم تحليل نتائج العينات في كلتا المجموعتين، وقد أشارت نتائج البحث إلى التأثير الإيجابي لبرامج القراءة السريعة في زيادة القدرة على القراءة العادية، واتضح ذلك من تفوق درجات المجموعة التجريبية على الضابطة، وأظهرت وجود فروق طفيفة بين البنين والبنات؛ حيث أظهرت الفتيات تفوقا ملموسا على البنين ، فضلاً عن وجود تأثير للعوامل الاقتصادية والاجتماعية .

وهدفت دراسة "بيرساد" Persad 2003 بجامعة كاليفورنيا بأمريكا إلى معرفة أثر كل من عادات القراءة والخبرات اللغوية لدى الآباء وأبنائهم الطلبة غير الناطقين بالانجليزية بالمدارس العليا في مهاراتهم اللغوية وخاصة القراءة ؛ حيث تم اختيار خمسة من الآباء وأبنائهم ممن يدرسون بالمدارس العليا، وخمسة من الآباء وأبنائهم ممن لا يدرسون بها من ثلاث مناطق مختلفة من "لوس انجلوس". وكان السؤال الذى سعت الدراسة للإجابة عنه هو: ما تأثير الخبرات اللغوية وعادات القراءة وتدخل الآباء واستخدام اللغة في المنازل في نمو مهارات اللغة وخاصة القراءة؟ واستخدمت الدراسة في سبيل ذلك مقابلتين أساسيتين الأولى: مع عشر من الآباء، والثانية: كانت مع الأبناء الطلاب، وركزت على الأسئلة الخاصة بعادات القراءة في الصغر، وتشجيع الآباء لهذه العادات، واستخدام اللغة في المنازل، وجاءت نتائج الدراسة بأن أبناء الآباء الخمسة الذين نفذوا مع أبنائهم برامج منظمة في المنازل تمتعوا بلغة قوية على العكس من أبناء الخمسة الآخرين الذين اكتفوا ببرامج المدرسة.(Percad: 2002)

كما سعت دراسة "جور" Gore 2002 بجامعة تنيس بأمريكا إلى الكشف عن العلاقة بين التربية الصارمة ومستوى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدرسة "لين كولين"، وشملت الدراسة ٧٩٧ طالباً في سنوات دراسية مختلفة في الأعوام ١٩٩٩،٢٠٠٠،٢٠٠١، واستخدمت الدراسة معياراً للتربية الصارمة وعلاقته بالمستوى اللغوى للطلاب ، وكذلك أثر مستواهم الاقتصادى والاجتماعي على لغتهم ، وقد شارك الطلاب

في البرنامج المقدم الذى تم من خلاله الكشف عن وجود علاقة سلبية بين التربية الصارمة ومستويات القراءة، إضافة إلى تأثر مستوى القراءة بالعوامل الآخرى كالنوع والعرق؛ حيث تفوقت الإناث على الذكور، وتفوق البيض على الأفارقة الأمريكان في حين حقق الذكور معدلات أعلى مع وجود التربية الصارمة على الإناث .(Gore: 2002)

وهدفت دراسة "هود" Hood 2001 بجامعة تكساس بأمريكا إلى معرفة تأثير العلاقة بين المدرسين والطلاب في مستوى القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة والعليا ؛ حيث أشارت الدراسة إلى أن المعلم يستطيع أن يطور القدرات القرائية لطلابه من خلال وجود علاقات طيبة معهم؛ ولمعرفة ذلك تم اختيار مجموعة من الطلاب والمدرسين بطريقة عشوائية عن طريق الجمعية الدولية للقراءة؛ حيث بلغ عدد المدرسين ١٠٠ مدرس، واعتمدت الدراسة في القياس على تعليقات الطلاب، واختباراتهم، وقياس دافعيتهم خلال قراءتهم للأدب والأعمال الأدبية، وأشارت النتائج إلى أن وجود علاقات طيبة بين المعلمين والطلاب، أثبتت فاعليتها في تنمية القراءة، إضافة إلى تأثير العوامل التكنولوجية كأشرطة الكاسيت والأقراص المدمجة وبرامج الكمبيوتر ..وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة ذلك في تعليم القراءة لطلاب المرحلة تالثانوية.(Hood: 2002)

وهدفت دراسة "هيلجر" Hilger 2000 بجامعة "مينسوتا" بأمريكا إلى بيان أثر الاتجاهات على الدافعية والقراءة لدى الطلاب والمعلمين في المرحلة الثانوية، وقد استغرقت الدراسة ١٤ أسبوعاً، وعقدت أكثر من ٤٨ جلسة شملت ٢٥ مدرسا، و٤٦ طالباً، وقد حقق الطلاب الذين خضعوا للتجربة تقدماً ملحوظاً في مهارات القراءة، كما زادت دافعيتهم للتعلم، ونمت اتجاهاتهم الإيجابية أكثر نحو المدرسة مقارنة بالذين لم يخضعوا للتجربة، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد وعي المعلم وتركيزه ومستوى القيادة لديه كلما أدى ذلك إلى زيادة الدافعية والإنجاز لدى الطلاب .(Hilger:2000)

وعنيت دراسة "انساي" 2000 Ansay بتنمية القراءة وعلاقة ذلك بالدافعية، واستخدامها كعنصر أساسي في تفوق الطلاب بالمدارس ذات الكثافة الكبيرة، فقد أثبتت دراسات عديدة أن انخفاض المستوى القرائي يؤدي إلى انخفاض في التحصيل مثل برنامج نيوزيلانده ١٩٩٤م واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات بناء على عدد الدروس التي تلقوها، وتم رصد الدرجات التي حصلوا عليها مع عمل مقارنة بين مستوياتهم في القراءة وفي التحصيل، وتوصلت الدراسة إلى أن انخفاض مستوى القراءة يؤدي إلى انخفاض التحصيل، واقترحت الدراسة زيادة دافعية الطلاب نحو القراءة حتى تزيد درجاتهم في القراءة وبالتالي في التحصيل، إضافة إلى ضرورة زيادة نسبة الوعي والفهم لدى الطلاب .(Ansay: 2000)

سعت دراسة "دول" 2000 Dool إلى معرفة أثر الخبرة على مستوى القراءة في برامج القراءة المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية بأكرانيا وبجامعة "البوتا" بكندا، وكانت عينة الدراسة ٦٠ طالباً من ثلاث مدارس؛ حيث تم قياس معلوماتهم العامة عن القراءة ومدى اهتمامهم بالتعليم، ومدى تأثير خبراتهم السلبية والإيجابية على قراءتهم في الحاضر وتوقعها في المستقبل، وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب يقبلون على النصوص القرائية المرتبطة بخبراتهم التي تحمل جزءا من العاطفة والمغامرة، لأن ذلك يعكس جزءاً من تفكيرهم الخيالي والرومانسي، ولا يتطلب منهم عناء في الفهم، ويجدون سهولة في كلماته، وعدم توافر ذلك في الفهم يجعل الطلاب ينصرفون عن قراءته وفهمه لصعوبة مفرداتها ولكونها غير شيقة بالنسبة لهم، وأوصت الدراسة بمراعاة ذلك في برامج القراءة لطلاب المرحلة الثانوية.(Dool: 2000)

وهدفت دراسة "هويت" 1999 Hewitt إلى تقويم تأثير برامج القراءة على التحصيل والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية– تحديد خصائص الدارسين الديموجرافية التي تؤثر على التعلم كالسن، والنوع، والعرق، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والمشاركة الفردية والجماعية – تحديد مدى انتظام الطلاب ومشاركتهم في البرنامج، واستخدمت

الدراسة عدة اختبارات كاختبار "جاتس" واختبار" ولوا" في القراءة. وبينت النتائج أن هناك تأثيرا إيجابيا لبرامج القراءة على الطلبة المشاركين، وقد خضعت آراء الطلاب المشاركين للفحص وتبين منها أن معظمهم كان لديه دافعية كبيرة للتعلم واستكمال البرنامج. وأن البرامج كانت معبرة كثيرا عن طموحاتهم وزادت من دافعيتهم للتعلم، وأن كثيرا ممن درسوا هذه البرامج حققوا مراكز مرموقة وأعمارهم تتراوح بين ٣٥–٥٠ عاما.(Hewit: 1999)

تعليق وإفادة:

تعددت اهتمامات دراسات هذا المحور من حيث تناولها للمتغيرات الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالقراءة، وذلك على النحو التالي:

- هناك دراسات عنيت بالاتجاهات وعلاقتها بتعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية كدراسة الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ودراسة" تاكس"، ودراسة "هيجلر"، ودراسة "هويت".
- هناك بعض الدراسات عنيت بتصورات المعلمين والمتعلمين حول القراءة وموضوعاتها وبرامجها وهي دراسة "ياينو"، ودراسة "كلينتون"، ودراسة "كرين".
- بعض الدراسات عني ببيان دور الأسرة والوالدين في القراءة وهي دراسة "باينو"، ودراسة "لين"، ودراسة "بيرساد".
- دراسات تناولت الحاجات لدى المتعلمين وعلاقتها بالقراءة وهي دراسة "كراين".
- دراسات تناولت أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية في القراءة وهي دراسة "كاول"، ودراسة "جور"، ودراسة "هويت".
- دراسات تناولت أثر العادات في تعلم القراءة وهي دراسة "بيرساد".
- ودراسات عنيت بالعلاقة بين التربية الصارمة والقراءة وهي دراسة "جور".
- ودراسات تناولت أثر العلاقة الطيبة مع المعلمين في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب وهي دراسة "هود".

- ودراسة تناولت أثر مراعاة برامج القراءة لخبرات الطلاب العاطفية السابقة وهي دراسة "دول".
- وعنيت دراسة " جويرس " بأثر إدارة المدرسة والجو المدرسي على مستوى القراءة لدى الطلاب.

ويمكن الإفادة من نتائج دراسات هذا المحور في الجانبين البحثي والميداني على النحو التالي:

فعلى المستوى البحثي:

- إجراء بحوث عن أثر المتغيرات الاجتماعية والانفعالية الأخرى التي لم يتم تناولها من قبل في تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- إجراء بحوث ودراسات لمعرفة أثر القراءة في الجوانب الاجتماعية والانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وعلى المستوى الميداني يمكن القيام بما يلي:

- بناء برامج القراءة مع مراعاة المتغيرات الاجتماعية والانفعالية المختلفة.
- الإفادة من القراءة في تلبية حاجات المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم مما يساعد ليس في تعلم القراءة فقط، وإنما في تحقيق النجاح الدراسي بصورة أفضل.
- الإفادة من القراءة كأداة تساعد على تحقيق الضبط الانفعالي والتواصل الاجتماعي بين الطلاب، وذلك من خلال برامج تعد خصيصا لهذا العرض.
- إعادة إجراءات التدريس بحيث تكون إستراتيجيات التدريس مراعية للجوانب الانفعالية والاجتماعية في مواقف التعليم والتعلم.

الاتجاه السادس: الاتجاه العلاجي:

يقوم هذا الاتجاه على بناء برامج القراءة إما لعلاج جوانب القصور في مهارات القراءة لدى الطلاب أو لتنمية مهارات القراءة لديهم، حيث يتم تشخيص جوانب

الضعف لدى المتعلمين باستخدام الاختبارات والمقاييس المختلفة، ثم بناء برامج تعليم القراءة في ضوئها.

بعض الدراسات التي قامت على الجانب العلاجي في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

هناك دراسات عديدة في هذا المجال أهمها ما يلي:

دراسة "فاضلي" Fazeli 2010 بالثغرات القائمة في تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الهند، وحددت الدراسة تلك الثغرات بالثغرات المتعلقة بالقراءة، والفهم القرائي، وإستراتيجيات القراءة، والطلاقة والمفردات. (Fazeli: 2010)

بينما عنيت دراسة "جان" و"جون" jane & john 2009 برصد صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الصف الثاني عشر، وذلك من خلال عمل مراجعة للبحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وتوصلت الدراسة الى الإجابة عن عدة أسئلة طرحتها، أهمها: كيف يمكن تحديد صعوبات القراءة، وما هي تلك الصعوبات؟ وما الذي يجب علينا القيام به لتحديد صعوبات تعلم القراءة؟ وما الاعتبارات التي يجب مراعاتها في تحديد صعوبات القراءة؟

وبناء على الإجابة عن تلك الأسئلة قدمت الدراسة بعض التوصيات تتعلق بالممارسات التعليمية، وإعداد المعلم (jane & john:2009)

وسعت دراسة "ليتز" Lietz 2006 إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور / إناس) في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية الناطقين وغير الناطقين بالانجليزية ؛ حيث استخدمت الدراسة التحليل البعدي Meta-Analysis من خلال نموذج خطي لإجابات الطلاب عن مجموعة من أسئلة القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة ترجع إلى الاختلاف في الجنس (البنين / البنات) وأن الفروق بين الجنسين تقل كلما زاد العمر بغض النظر عن اللغة الأصلية للطلاب، في حين أثبتت دراسة جمعية

التقويم الأمريكية NAEP والبرنامج الدولي لتقويم الطلاب PISA أن هناك فروقا بين الجنسين في مهارات القراءة (Lietz: 2006: ERIC: EJ.751877)

دراسة "زيبرر" وآخرين Zipperer & et. Al 2002 إلى هدفت إلى تقويم وتشخيص الوضع الحالي لبرامج تنمية مهارات القراءة في المرحلة لثانوية لتحديد المشكلات واقتراح الحلول، وقد توصلت الدراسة إلى محموعةمن المشكلات مع عرضها وتدعيمها بالأدبيات اللازمة، واقترحت برنامجا لعلاجها. (Zipperer & ET. Al 2002: ERIC. EJ652047)

واهتمت دراسة "بلاكفورد" Blackford 2002 بتقويم وتشخيص الوضع الراهن لمهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في مهارات القراءة والكتابة لديهم من خلال تطبيق بعض الاختبارات. (Blackford. 2002: ERIC. EJ639010)

وسعت دراسة "يونج" Young 2001 بجامعة تكساس بأمريكا إلى الكشف عن أثر الكتابة باستخدام طريقة " جيلن جاهام " على قابيلة تعلم الهجاء لدى طلاب المدارس الثانوية ممن يعانون من اضطرابات في القراءة من خلال برنامج للقراءة والكتابة قدم للمجموعة التجربية دون الضابطة، وقد شملت الدراسة ٢٨ مدرسة، واستغرقت حوالي ٣ أسابيع .وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إ حصائيا في نطق الكلمات بينما لا توجد فروق في القراءة .وأشار طلاب المجموعة التجريبية إلى تحسن مستواهم في القراءة والكتابة نتيجة لاستخدامهم هذه الطريقة في الكتابة أثناء هذا البرنامج.(Young: 2001)

وهدفت دراسة "كوكس" Cox 2007 إلي تحسين مستوى القراءة لدى طلاب المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال مقارنة سبعة عناصر أساسية يقوم عليها تعليم القراءة بالمدارس العليا (الوقت المبذول في القراءة، التطور المهني، التقويم الشامل للطلبه والبرامج، فريق العمل من المدرسين، القيادة، تدخل المجتمع، وقابلية تغير النظم) وذلك بهدف دعم مستوى القراءة لدى الطلاب مع

مراعاة الجوانب الاجتماعية – الاقتصادية عند المقارنة بين الطلاب، ولتحقيق ذلك تم اختيار إحدى عشرة مدرسة لتقويم طلابها في القراءة ، مع تحليل نتائج الدراسة بالإحصاء الوصفي ، ثم بالإحصاء الكيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن ست مدارس منها حققت مستويات عليا في القراءة ؛ وهي مدارس ذات مستوى مرتفع اجتماعيا واقتصاديا ، بينما الخمس الآخر الأقل اقتصاديا واجتماعيا كانت أقل منها في مستوى القراءة، كما توصلت الدراسة إلى أن نجاح أوفشل إدارة المدرسة يؤثر على مستوى القراءة لدى الطلاب .(Cox: 2007)

وعنيت دراسة جيس Giess 2005 بالكشف عن تأثير معامل "أرتون جيلين جاهام" على القراءة ومستوياتها لدى طلبة المدارس العليا وعلاقته بالقدرة على القراءة والتغلب على صعوباتها.

وقد تم أختبار تأثيرات العوامل المختلفة على القراءة لدى الطلاب ، وعلاقة ذلك بقدرتهم على الهجاء ونطق الحروف ومخارج الحروف وسرعة الكلمات وخروجها والاحساس بها .وقد شارك في الدراسة ثمانية عشر طالباً حضروا حصصا للقراءة وصعوباتها ؛ تسعة مشاركين منهم يمثلون المجموعة التجريبية والتسعة الآخرون مثلوا المجموعة الضابطة ، وقد شاركوا جميعا في برنامج القراءة المقدم ، وقد استخدمت الدراسة التحليل الكيفي ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، مع وجود تشابه بين المجموعتين في بعض النتائج ، وقد أظهرت النتائج أيضا أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى القراءة والقدرة على القراءة ، وأوصت الدراسة بالأخذ بمثل هذه البرامج التي تسهم بشكل كبير في إرتفاع مستوى القراءة فضلا عن أهميتها كمؤشر إيجابي يثبت العلاقة الإجابية بين القراءة والقدرة على القراءة ؛ مما يدحض ما قدمته النظريات القديمة، كما قدمت الدراسة العديد من المعايير والمقاييس التي يمكن الإفادة منها في قياس مهارة القراءة والقدرة على القراءة.(Giess: 2005)

وهدفت دراسة "وودمان" سنة ٢٠٠٥م Woodman جامعة أوكلاند ميتشجان أمريكا إلى اختبار وتقييم الأدوات المستخدمة في التنبؤ بنجاح طلبة المدارس العليا في القراءة، وقد قامت الدراسة في سبيل ذلك بتقويم الفصول التي اعتمدت على استخدام هذه المقايس في التنبؤ بنجاح طلابها في القراءة ورصد درجاتهم، ثم قامت بتقويم طلاب الفصول نفسها بعد فترة زمنية باستخدام بعض أدوات القياس المستخدمة في القراءة كالمقاييس والمناقشات؛ لمعرفة مدى التقدم والنجاح الذي حققه طلاب هذه الفصول في الدراسة، ومقارنتها بنتائج مقاييس التنبؤ السابقة ، واستفادت الدراسة من ذلك في تطوير الأساليب المستخدمة في تطوير برامج تعليم القراءة، وقد أجريت الدراسة على عدد من طلاب المدارس العليا في "ميتشجان"، وأهم نتائجها: أن المقياس الذي استخدم في التنبؤ بالقراءة لم يكن دقيقا في التنبؤ بنجاح الطلاب في القراءة – تم وضع مقياس كمعيار إيجابي على نجاح الطلبة وتقدمهم في القراءة – قدمت الدراسة معيارا مهما جدا لقياس مدى تطور القدرة القرائية – رصدت الدراسة العلاقة بين التطور القرائي لدى الطلبة ومستواهم الاقتصادي – أثبتت الدراسة انه لا توجد علاقة بين المستوى الاجتماعي والمستوى القرائي لدى الطلاب– وجود فريق العمل يساعد الطلاب على التقدم والتفوق في القراءة – النتائج الاحصادئية الكمية ليست دليلا كافيا على مستوى الطالب (Woodman: 2005)

وسعت دراسة "ايهارت" Airhart 2005 بجامعة "تنسيس" بأمريكا إلى قياس أثر برنامج القراءة المقدم من قبل الدولة ، ومعرفة مدى الاحتياج لوضع برامج لغوية معينة لتنمية مهارات اللغة التي لم تنمو من خلال هذه البرامج، واستهدفت الدراسة برامج لغوية معينة يتم تقويمها بمقياس "جات واى" للغة بالإضافة إلى وجهات نظر التلاميذ وإدراكهم للغة، وقد وجد أن عدد ١٠٤ مدرسة من المدارس العليا (الثانوية) تواجه قصورا شديدا في مسألة القراءة، وقدمت الدراسة برنامجا علاجيا لمجموعة تجريبية دون الضابطة، واستمر برنامج القراءة كتجربة لمدة ١٥ أسبوعاً، وقد خضع المتعلمون قبل

وبعد الاختبار لمعامل "وايدرانج" للتطور واختبار الوعي بالقراءة بالإضافة إلى إستبيان حول مدى إدراك القارئ لنفسه للقراءة ، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في صالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بعد ذلك بتحديد وقت معين لبيان قدرة الطالب ومتوسط أدائه في فهم وإستيعاب مهارات اللغة. (Airhart: 2005)

دراسة "لين" Linn 2005 التي سعت إلى الكشف عن طرق القراءة المستخدمة في المدارس العليا والمتوسطة في ولاية "كنساس" ، وهدفت الدراسة إلى القيام بما قامت به دراسة ٢٠٠٤ حيث عملت على تحديد أساليب القراءة الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى تأثرها وتشبعها بالمصطلحات ، وقد استخدم هذا البحث بعض الأدوات البحثية التي استخدمت في دراسة ٢٠٠٤م في المدارس المتوسطة والعليا، وبلغت عينة البحث ٢٠٠ طالب من ١٢٦ مدرسة عليا، وقد تم أولا تحليل الأساليب المادية في القراءة ثم مقارنة القواعد الأساسية في القراءة والمتمثلة في سبع نقاط إيضاحية حددت في ضوئها طرق القراءة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن هناك طرقا متعددة للقراءة تختلف فيما بينها من حيث الأهداف والإجراءات ، وأن هناك تشابها كبيرا بين المدارس المتوسطة والعليا في طرق القراءة المستخدمة، وأوصت الدراسة بإجراء بعض الدراسات المستقبلية في هذا المجال .(Linn: 2005)

بينما سعت دراسة "ويتكويسكى" Witkowski 2004 جامعة "ميسوري" بأمريكا إلى مقارنة أثر برنامجين مختلفين في علاج ضعف القدرات القرائية (اللغوية) لدى طلبة المدارس، شارك في هذه الدراسة ٦٣ مدرسة على إختلاف مستوياتها لبيان مدى تراجع وقصور مستوى القراءة لدى الطلبة مقارنة بمستوى الطلبة في العامين الآخرين، وخاصة في المدارس العليا التي تتطلب برامج خاصة في البرامج اللغوية والقدرات التكنولوجية كالحاسب الآلى، وقد أجرت أختبار على أكثر من ١٨٠ مقاطعة مسمى بإختبار القراءة من أجل تاريخ الولايات المتحدة، بينما كان هناك مجموعة ثالثة درست البرنامج الثالث

الخاص بتنمية اللغة الإنجليزية، وتم قياس المجموعات الثلاث باختبارات في القراءة، وقد جاءت النتائج قبل وبعد الاختبار معبرة جدا، وقد تكرر استخدام وسائل التحليل على إختلاف أنواعها، وقد لوحظ عدم وجود تغير في إتجاهات القراءة مع الوقت في المجموعات الثلاثة وقد دعمت هذه النتائج مفهوم القراءة وإستراتيجياتها (Witkowski: 2004)

وهدفت دراسة هارد مان Hardiman 2004 بجامعة ميرلاند بأمريكا إلى تحديد صعوبات تدريس القراءة للمراهقين، وإلى أى مدى تؤثر صوتيات اللغة على مستوى القراءة لديهم، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى المراهقين في القراءة وفي أصوات اللغة، وتم تقديم برنامج مقترح لعلاج هذه المشكلة للمجموعة التجريبية دون الضابطة مع استخدام طريقة "رولاند" مع المجموعة التجريبية في القراءة والبرامج الآخرى التي تساعد على تطور وارتقاء اللغة كالطلاقة في الكلام، الثروة اللفظية، واستيعاب قطع الفهم، وقد استخدمت هذه الوسائل لتحديد مستوى الطلبة، ومدى استجاباتهم لمثل تلك البرامج، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا تدريب "رولاند" تفوقوا عن الآخرين في المجموعات الآخرى، مع عدم وجود اختلافات جوهرية واضحة في مقياس الكلمات (Hardiman: 2004) .

بينما هدفت دراسة "كالسيك" Kalisek 2004 جامعة "كاليفورنيا" بأمريكا إلى معرفة تأثير الدراسة بالمدارس المتوسطة في مستوى القراءة لدى طلاب المدارس العليا بمراحلها، واستخدمت الدراسة الإحصاء الكمي والكيفي، فبالنسبة للتحليل الكمي تم استخدم اختبار سكوير، وللتحليل الكيفي فقد عقدت مقابلات مع كبار المدرسين والطلبة وسؤالهم فيما إذا كانت الدراسة بالمدارس المتوسطة قد أثرت عليهم من عدمه، بالاضافة إلى قياس نسبة الإنجاز ومستوى الدافعية وتقدير الذات، وأظهرت النتائج من خلال التحليل الكمى أنه لا يوجد أختلافات مؤثرة في معدل قراءة اللغة، كما أظهر التحليل الكيفي أن الطلبة الذين أُجرى عليهم الاختبار قرأوا العديد من الكلمات بطلاقة

وموضوعية بالاضافة إلى استخدامهم لمهارات الكتابة، وأتضح أيضا أن الطلبة قد تحسن مستواهم بصورة ملحوظة، وقد أتضح من خلال النتائج أن الطلاب قد حققوا نتائج منخفضة نتيجة قلة الدافعية وليس عدم وجود قدرات.

وسعت دراسة "كاتون" Catone 2000 إلى الكشف عن صعوبات القراءة ومعرفة طبيعتها وعلاجها لدى الطلاب المراهقين، وذلك من خلال سؤال المدرسين حول آرائهم عن اتجاهات الطلاب وتأثير العوامل الخارجية في القراءة لديهم، والعمل على التنبوء بانفعالات الطلاب، وضرورة تدريبهم على العمليات المساعدة على زيادة وعيهم بقدراتهم، واستخدام الوسائل التكنولوجية لتحقيق ذلك، وقد شارك في الدراسة ٢١٣ طالباً من ٨ ولايات، وتم الوقوف من خلال الدراسة على الأسباب التي تؤدي إلى تدهور مستوى الطلاب في القراءة والفهم والتعلم، وجاءت النتائج مبينة وجود اتجاهات سلبية تجاه القراءة لدى المراهقين، وأن عمل برامج للتدريب على موضوعات القراءة تعد من الأمور الضرورية التي تحتاج فرصا كافية من التدريب والمران من قبل المدرسين.
(Catone: 2000)

وعنيت دراسة "ماركس" و "إنلي" Marks & Ainley 1997 بمعرفة مستوى الفهم القرائي ووالترقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام المسح الطولي من خلال إجاباتهم على اختبارات قرائية وعددية لطلاب المرحلة الثانوية، وامتدت الدراسة من عام ١٩٧٥ إلى ١٩٩٥م، وتم في الوقت نفسه الاستعانة بنتائج دراستين دوليتين في المجال نفسه أجريتا على الطلاب الجدد في المرحلة الثانوية باستراليا، وبرغم اختلاف اختبار القراءة عن الترقيم إلا أن هناك وحدات عامة مشتركة بينهما، وقد قارنت الدراسة بين متوسطات التلاميذ الذين أجابوا عن الاختبار بصورة صحيحة في بعض الأوقات وأولئك الذين أجابوا عنه إجابة صحيحة في جميع الأوقات، وأجريت مقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في فترات زمنية مختلفة، ومقارنة متوسطات التمكن من القراءة بناء على الجنس والعرق والخلفية الاجتماعية، واستخدام تحليل التباين على

مستوى المدارس والأفراد من عام ١٩٧٥م حتى عام ١٩٩٥م، وتوصلت الدراسة إلى أنه في الفترة من ١٩٧٥ – ١٩٩٥ كان هناك تغير منتظم وقليل في الأداء على اختبار المفردات العامة في القراءة، وأنه لم يوجد تغير جوهري في مستوى التمكن من القراءة ، إلا أن هناك زيادة ملحوظة في مستوى التمكن في اختبار الترقيم . (Marks & Ainley: 1997: ERIC. ED471628)

وهدفت دراسة "ألن" و"برتون" Allan & Bruton 1997 إلى معرفة آراء طلاب المرحلة الثانوية حول القراءة ؛ لأن القدرة على القراءة المرنة المتدفقة ذات المعنى الذي يمكن استخدامه تعد مسألة مهمة وأساسية لدى المتعلمين، وعلى ذلك سعت الدراسة إلى جمع تصورات طلاب المرحلة الثانوية الذين لا يمتلكون مهارات القراء الأساسية(كعدم القدرة على استخراج المعنى من النص)، كذلك حرص الباحثان عى معرفة تصورات المعلمين حول مفهوم القراءة من خلال المقررات الخاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وحرصا على معرفة المهارات التي يحتاجها المعلم لفهم القراءة وعملياتها المختلفة ومهارات تدريسها، وشملت العينة ٦٧ تلميذا من ٣٤ مدرسا من ٣ مدارس ثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن ٢٤ مدرسا من ٣٤ يرون أن القراءة يتم تعليمها بالفعل، بينما رأى ٣١ مدرسا بأنه يجب أن يتم تعليم القراءة في المدارس بصورة أفضل، وأقر معظمهم بأن معلوماتهم حول القراءة متواضعة، وأنهم في حاجة للتديب على مهارات القراءة وكيفية تنميتها لدى طلابهم . (Allan & Bruton: 1997: ERIC: ED472037)

تعليق وإفادة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها عنيت بجوانب مختلفة في التقويم والتشخيص والعلاج، وذلك على النحو التالي:

- تشخيص وعلاج القصور القائم في برامج القراءة كما جاء ذلك في دراسة "زيير".

- تشخيص وعلاج مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية وهي دراسة " بلاكتور "، ودراسة " تيكويسكي"، ودراسة " كالسيك"، ودراسة " كوكس".
- تشخيص وعلاج اضطرابات الكتابة كما في دراسة " يونج".
- تشخيص وعلاج مستوى الفهم لدى الطلاب كما في دراسة " ماركس وويلي"
- معرفة مستوى القراءة وعلاقته بالقدرة على القراءة كما في دراسة " جيس "
- علاج صعوبات تعلم القراءة كما في دراسة " كانون"

ويمكن الإفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

- الإفادة من نتائج هذه الدراسات في عمل البرامج العلاجية لتعليم القراءة بالمرحلة الثانوية.
- عمل قوائم بصعوبات تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتدريب المعلمين على كيفية علاجها.
- تطوير أدوات التشخيص المستخدمة في تشخيص مهارات القراءة في ضوء الأدوات التي قدمتها واستخدمتها هذه الدراسات.
- عمل دراسات جديدة تتناول الصعوبات التي يواجهها المعلم في البحث عن طرق تدريس مناسبة للبرامج العلاجية في تعليم القراءة.
- الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة وعلى رأسها الحاسب الآلي في التعلب على صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- وضع واستخدام إستراتيجيات تدريس علاجية في مجال تعليم القراءة بصفة خاصة وتعليم اللغة بصفة عامة.

الاتجاه السادبع: الاتجاه التكاملي الوظيفي:

يعتمد هذا المدخل في تعليم اللغة بصفة عامة و بما في ذلك القراءة على التكامل بين فروع اللغة والوظيفية في مواقف الحياة، سواء كان التكامل بين جميع المواد او بعض المواد ام بين ما دتين فقط بناء على ما بين تلك المواد من تشابه، وانطلاقا من

وحدة العلوم واتصالها فيما بينها، فهناك تكامل بين مهارات اللغة ، وتكامل بين فروع اللغة، وتكامل بين بعض فروع اللغة و بعض مهارات اللغة، وظهرت مسارات وانماط مختلفة لذلك منها تعلم القراءة والكتابة وظيفيا فيما يعرف بـ Literacy، وتعلم الاستماع والتحدث وظيفيا Oral ، او فيما يعرف بالاتجاهين Two Ways ، وسوف يتضح ذلك من خلال الحديث عن مداخل تعليم اللغة فيما بعد، وهو اتجاه له سمعته العالمية وانتشاره الواسع في مختلف بلدان العالم.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي اعتمدت على التكامل والوظيفية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية هي:

دراسة "ماكلادي" McCladdie 2006 التي هدفت إلى معرفة تأثير طريقة "منستوري" في إحراز تقدم ملموس في القراءة وعلاقته بالقدرة على القراءة والكتابة لدى طلبة المدارس الداخلية الأفروامريكية، حيث أشار أحدث تقرير صادر عن المؤسسة القومية لتنمية وتقدم التعليم أن ٤٠% من طلبة الولايات المتحدة " الاعدادي والثانوي " يعانون من ضعف واضح في القراءة، وهذا يعني أنهم ليس لديهم حد أدنى من المعرفة أو القدرات الضرورية لإنجاز الأعمال على إختلاف مستوياتها ، وقد حذرت من أن ٧٢% من الطلبة الأفروامريكين قد سجلوا معدلات ضئيلة في القراءة ؛ لذا سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استخدام طريقة منستوري في المدارس الداخلية في المنطقة وعلاقته بمستويات القراءة .

وقد أختير المشاركون من خمس مدارس في "فلاديفيا" التي تتبع برامج تربوية، وحللت نتائج أختبار " ترانوفا "، وتوصلت إلى أن طريقة منستوري من أفضل الوسائل وأقواها تأثيرا في مستويات القراءة، وهكذا فإنه من الممكن استخدام هذا الاسلوب في المدارس الداخلية، مع ضمان نجاح المتعلمين هذه المره مقارنة بما حدث لهم من فشل مع الطرق التقليدية الأخرى. (McCladdie: 2006)

ومن تلك الدراسات دراسة المؤسسة الإستراتيجية لتعلم القراءة والكتابة (SLI) التي هدفت إلى عمل مشروع تدريبي لمعلمي القراءة والكتابة Literacy بالتعاون مع مجموعة من المدارس الأمريكية، ويعد هذا المشروع من قبيل التطوير المهني لمعلمي المدارس خلال عام ١٩٩٩/٢٠٠٠م .وقد شارك في المشروع سبع فرق من المعلمين من مختلف التخصصات ،، وطلب من كل معلم مشارك في التدريب أن يختار موضوعا دراسيا يختبر فيه طلابه كتقويم نهائي، ولمعرفة قدرة المعلمين على القيام بذلك طبق عليهم اختبار القدرة على القراءة The Degrees of Reading Power (DRP) ، وكذلك طبق على الطلاب (فصل لكل معلم) وذلك في خريف ١٩٩٩/٢٠٠٠م، وهذا الاختبار اختبار تكملة يقيم قدرة الطلاب على فهم واستخدام المعلومات الواردة في قطعة القراءة في مواقف أخرى مختلفة من خلال اكتشافهم لمعانيها، وبلغ متوسط درجات الطلاب في فصل الخريف ٥١% وزاد المتوسط في فصل الربيع إلى ٥٦% برغم صعوبة بعض موضوعات القراءة المقدمة كالقصص... وأشارت الدراسة إلى حدوث تحسن في مهارات القراءة والكتابة لدى المعلمين وطلابهم مقارنة بالدرجة الدولية ؛ حيث تقع الدرجة الدولية لطلاب هذه المرحلة فيما بين ٤٦% إلى ٥٣% ، وأن الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي في القراءة والكتابة نتيجة لهذا المشروع دالة إحصائيا . (The Strategic Literacy Initiative: 2002: ERIC: EJ473950)

ومن دراسات التكامل بين القراءة والعلوم الأخرى دراسة "امتلر" و" بينتو Ametller & Pinto 2002 التي هدفت إلى معرفة مدى فهم الطلاب واكتسابهم للمفاهيم العلمية من خلال قراءة وحدة الطاقة في مادة العلوم؛ حيث تم تقديم وحدة عن مصادر الطاقة الجديدة تجمع بين الصور والشرح اللغوي المصاحب ، مع مراعاة الاتساق بينهما، وتم تقويم الطلاب في مدى فهمهم لمفاهيم الطاقة المتضمنة في الوحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك قصورا لدى الطلاب في اكتساب المفاهيم العلمية، وقدمت بعض التوصيات والمقترحات لعلاجها . (Ametller & Pinto: 2002: ERIC. EJ643831)

وعنيت دراسة "ديمبسي" Dempsey 2001 بجامعة الميسيسبي بأمريكا إلى الكشف عن أوجه الاختلاف بين مستويات قدرة طلاب المدرسة الثانوية في القراءة وقدراتهم الحسابية في مقاطعة "لوا"، وأثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والنوع في القدرة القرائية والحسابية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٣ طالباً خضعوا لاختبارات القدرات، ومجموعة من الاستبيانات والاختبارات الأخرى، وتم تقسيم العينة –وهي عشرة طلاب– إلى أربعة مستويات (ضعيف – متوسط – مرتفع– مرتفع جدا) في القراءة ، وتم تطبيق اختبار عليهم ، وبينت النتائج أن هناك ارتباطاً بين مستوى القدرة على القراءة ومستوى القدرة على الحساب ، ووجود علاقة إيجابية واضحة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى القراءة والحساب. (Dempsey: 2001)

وتناولت دراسة "وارد" Ward 2001 تأثير إستراتيجيات الفهم القرائي في مستوى طلاب المرحلة الثانوية في فصول الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالباً من مدرسة الميسيسبي الثانوية في عام ٢٠٠٠–٢٠٠١م ، وتم اختبار الطلاب في محورين ؛ الأول: فهم الموضوعات، والثاني: الثروة اللفظية والفهم القرائي، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يملكون إسترتيجيات الفهم القرائي يزداد مستوى الفهم القرائي لديهم ومهارات القراءة، ولكن لا تنمو لديهم الثروة اللغوية.(Ward: 2001)

وعنيت دراسة "لينش" Lynch 2001 بمعرفة أثر إستراتيجيات التدريس على الفهم القرائي عبر مواد دراسية مختلفة لدى طلاب المدارس الثانوية، وتم اختيار العينة من مدرسة ثانوية داخلية ، وتم خلال البرنامج رصد الإستراتيجيات المستخدمة في تدريس القراءة ؛ حيث قدمت من خلالها للطلاب قطع في القراءة تتعلق بالدراسات الاجتماعية، والتعريف بمدينة "أوهايو" وحقوق المواطنة، واستخدمت الدراسة اختبارين أشارت نتائج الاختبار الأول إلى أن إستراتيجيات التدريس المستخدمة غير مؤثرة في القراءة ولكن مؤثرة في الكتابة، بينما جاءت نتائج الاختبار الثاني تثبت أن هناك نموا في القراءة بينما لا يوجد نمو في الكتابة ، كما أشارات إلى تحسن الفهم القرائي في بعض المواد

الأخرى كالرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، وأوصت الدراسة باستخدام الإستراتيجيات التي تعنى بالفهم لدى الطلاب في الموضوعات المختلفة . (Lynch 2001)

وهدفت دراسة "هيلين" Helen 1993 إلى معرفة أثر حصول الطلاب على تغذية مرتجعة، وتوصلت إلى أنها تحسن التعلم.

كما سعت دراسة "ستوكي" Stockey 1991 إلى تعليم القراءة والكتابة عبر المواد الدراسية المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تعليم القراءة والكتابة عبر المواد الدراسية المختلفة.

كما قارنت دراسة "رفيرا" Rivera1985 بين مدخل الخبرة والمدخل الأساسي والمدخل المختلط في تعليم القراءة في اللغتين الانجليزية والأسبانية لطلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (٦٣) منهم ٣٢ من الإناث، و٣١ من الذكور، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات حسب المستوى (مرتفع – متوسط – منخفض) درست كل مجموعة بأحد المداخل ، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المدخل المختلط في تنمية مهارات القراءة في اللغتين الانجليزية والأسبانية، وأن أصحاب الدرجات العليا من الطلاب يمكن أن يدرسوا بأي مدخل من المداخل الثلاثة، بينما مجموعة المستوى المتوسط يناسبهم المنهج المختلط، ومجموعة المستوى المنخفض يناسبهم المدخل الأساسي.

وهدفت دراسة لاين Lynn 1981 إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال مدخل الخبرة اللغوية مقارنة بمدخل القراءة المعملية ، وتم قياس المجموعتين باستخدام اختبار تكملة في الفهم القرائي ، وقياس الكتابة باختبار هانت Hant ، وقياس الاتجاهات باستخدام مقياس اتجاهات متدرج، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالباً من طلاب مدرسة (وست هولو) الثانوية بولاية نيويورك ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما تدرس بمدخل الخبرة اللغوية (L.E.A) والثانية عن طريق المدخل

المعملي (L.O.B) وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا دالة إحصائيا في صالح طلاب مدخل الخبرة اللغوية.(Lynn 1981: Diss.Abst.Inter.p4983)

تعليق وإفادة:

يتضح من الدراسات السابقة في هذا الاتجاه أنها اهتمت بما يلي:

- تعليم القراءة والكتابة للمعلمين وتعليمهم كيف يعلمونهما لطلابهم، وهي دراسة المؤسسة الإستراتيجية لتعلم القراءة والكتابة.
- تجريب طرق عدة في تعليم القراءة والكتابة مثل دراسة "ماكلاي" التي استخدمت طريقة "منتسوري"
- تعليم القراءة والكتابة من خلال مداخل لغوية مختلفة، وهي دراسة "لاين"، ودراسة "رفيرا".
- تعليم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفيا عبر المنهج وهي دراسة "امتلر" ودراسة "بنتو" ودراسة وارد، ودراسة "ستوكي"
- أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تعلم القراءة والكتابة تكامليا ووظيفيا.

ويمكن افادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

ويمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسات فيما يلي:

– تفعيل دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برامج وإستراتيجيات توضع خصيصا لهذا الغرض.

– مراعاة الجوانب الاجتماعية في برامج القراءة خاصة في المجتوى القرائي وطرائق التدريس.

– الاهتمام في تقويم الطلاب بالجانب الاجتماعي من خلال تضمن أدوات التقويم بعض الجوانب الاجتماعية المتضمنة في برامج القراءة.

– استخدام طرائق تدريس تعتمد على التكاملية بين مهارات اللغة وتوظيفها في مواقف حياتية اجتماعية حقيقية.

– توظيف الوسائل التعليمية وخاصة الكمبيوترية لتحقيق فهم قرائي اجتماعي جيد لدى الطلاب يمكنهم من فهم الجوانب الاجتماعية التي يمكن تحقيقها من خلال القراءة.

– العمل على توفير بيئة اجتماعية مدرسية وأسرية تساعد في تنمية القراءة لدى الطلاب بما توفره من أجواء ومثيرات ومواقف مساعدة على القراءة.

تفعيل مجلس الآباء في المدارس وتوظيفه في تنمية القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى التي لم تتناولها الدراسات لمعرفة أثرها في تعليم القراءة كدور الإداريين في بيئة المدرسة، والأخوة الكبار في المنزل، وترتيب الطفل داخل الأسرة، والمشكلات الاجتماعية، ونوع عمل الوالد، وخروج الأم للعمل.التداخل بين هذا الاتجاه والاتجاهات الأخرى كالاتجاه الاجتماعي والنفعالي كما في دراسة "ديمبسي"، وتداخل مع الاتجاه المعرفي كما في دراسة "لينش"

وهذا يعنى أن الفصل بين الاتجاهات المختلفة أمرا صعبا وانما الفصل هنا من أجل الدراسة.

الاتجاه الثامن: الاتجاه التجريبي:

يقوم هذا الاتجاه على تصميم برامج القراءة بناء على أسس معينة كحاجات أو طبيعة المتعلمين، أو طبيعة مهارات القراءة، أو تطبيق النظرية لغوية أو نفسية ما، أو طرق تعليم وتعلم مختلفة؛ حيث يقوم الباحث بإعداد مواد المعالجة وأدوات الدراسة، وبعد ضبط كل منهما يقوم بتقديمها لعينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف، مع القياس القبلي والبعدي، وفي ضوء نتائجه يقدم توصياته، معتمدا في ذلك على التجريب وقواعده وأصوله.

بعض الدراسات التي اعتمدت على التجريب في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من دراسات هذا الاتجاه دراسة "ذاوهنج" و"تشنج" ZhaoHong & Cheng 2010 بالكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التكرار في قراءة النص في اللغة الثانية على زيادة اكتساب المتعلمين للمفردات، فقامت الدراسة بعمل ذلك على عشرين جلسة موزعة على ثلاثة أسابيع، وذلك في اللغة الصينية كلغة ثانية، وتوصلت الدراسة الى زيادة المفردات المكتسبة سواء تلك المقصودة أو غير المقصودة في اكسابها للمتعلمين نتيجة لتكرار قراءة النصوص المقدمة للمتعلمين. (ZhaoHong &Cheng: 2010)

وأهتمت دراسة "ستيفنتون" Steventon 2004 بجامعة جورجيا بأمريكا التي سعت إلى الكشف عن أثر استخدام إعادة النص كطريقة لتحسين القراءة لطلاب المرحلة الثانوية خلال وحدة مقترحة.وقد تم تقويم الطلاب من خلال مجموعة من الأسئلة، وقد أشارت النتائج إلى أن قدرات الطلبة على القراءة قد تزايد مع الاحتفاظ بدرجة عليا من الفهم نتيجة لاستخدام إعادة القراءة كأسلوب ناجح، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود علاقة إيجابية أو سلبية بين الطلاقة في القراءة والقدرة على الفهم أو الإستيعاب. (Steventon: 2004)

وعنيت دراسة "ويسون" Wesson 2004 بمعرفة تأثير الوسائل الإيضاحية على تطور وتنمية القراءة لدى الطلاب في المشروع الإنمائي للقراءة وتطوير اللغة الإنجليزية ، حيث تم عمل برنامج قائم على وسائل الإيضاح لمساعدة الطلاب في التغلب على صعوبات التعلم، وقد قدم البرنامج في ثلاث صور متبوعة بوسائل إيضاح بمعدل وسيلة لكل صورة من صور البرنامج وهي: المطالعة وحدها ، المطالعة مع سرعة القراءة ، المطالعة مع سرعة القارئ ووجود المكتبات ، وقد تكونت العينة من ٨٩ طالباً في مختلف المراحل العمرية ، وتم استخدام اختبارات ، نتائج وصفية ، وتحليل العوامل، وقد أظهرت النتائج أن الوسائل الإيضاحية كان لها تأثير عظيم على تقدم الطلبة وارتفاع مستوى مهارات القراءة لديهم، وارتفاع درجاتهم نهاية العام مقارنة بالأعوام السابقة.(Wesson: 2004)

واهتمت دراسة "ميندش" Mindish 2003 بجامعة بنسلفانيا بأمريكا ببناء برنامج في القراءة والحساب في ضوء نتائج تنبؤات النظام الدراسي في بنسلفانيا بمستويات طلابه في الحساب والقراءة في المدارس العليا، ومستوى دافعيتهم، وقد استخدمت هذه الدراسة العديد من الإحصاءات، وكذا الاختبارات المختلفة لتحديد مستوى الطلبة، وقد جمعت النتائج من ثلاثة أعوام دراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١ - ٢٠٠٢ من خلال ثلاثة فصول مدرسية مختلفة لتحديد مدى تأثير ذلك على الطلبة ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج وأنه زاد من الدافعية لدى الطلاب نحو تعلم القراءة .(Mindish: 2003)

بينما هدفت دراسة "ويدمان" Weedman 2003 بجامعة "كنتاكى" بأمريكا إلى معرفة أثر برامج القراءة القائمة على التدريس المتبادل على مستويات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم اختيار المجموعتين عن طريق اختباري" جانز، وماك جيتس "، وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين تلقوا معلومات توضيحية كالأسئلة العامة، وتلخيص بعض الفقرات، التصنيف الواضح، التنبؤ.. تفوقوا على الضابطة، بالاضافة إلى أن المجموعتين قد حققتا معدلا كبيرا في الفهم، ولكن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج المقترح على المجموعة الضابطة كان دالا إحصائيا. (Meedman: 2003)

وهدفت دراسة " وايتز" Weitz 2003 بجامعة "كاليفورنيا" بأمريكا إلى معرفة أثر برنامج محدد عن القراءة الصامتة في فهم قطع القراءة ، واكتساب اللغة والكلمات، واتجاهات القراء حيال القراءة ؛ حيث تم اختيار أكثر من مائة طالب شاركوا في هذا البرنامج ينتمون إلى مدارس جنوب كاليفورنيا من خلال عدة اختبارات، وقد شارك نصف هؤلاء الطلبة بالاشتراك مع المدرسين في قراءة صامتة أستغرقت ٥٠ دقيقة، أما النصف الآخر فقد شارك مشاركة أساسية في القراءة باللغة الأجنبية، وقد استغرقت هذه الدراسة ٩ شهور، أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية برنامج القراءة الصامتة في إكساب الطلاب العديد من المهارات والاتجاهات القرائية. (Weitz: 2003)

وهدفت دراسة "ستيل" Steele 2003 بجامعة "مسيسبي" بأمريكا إلى معرفة تأثير برنامج قائم على القراءة السريعة على التقدم والتفوق الدراسي لدى طلاب الثانوى، وقد صمم البحث في صورة دراسة مقارنة، وقد استخدمت في ذلك المجموعتين التجريبية والضابطة، وحدد زمن الدراسة بحوالى ثمانية أشهر، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وأنه كان دالا إحصائيا في القراءة والتحصيل. (Steele: 2003)

كما سعت دراسة "برويت" Pruitt 2000 إلى معرفة أثر التفوق القرائي على مستويات طلاب التعليم الثانوي الخاص في طلاقتهم اللغوية، والقدرة على الفهم والتحليل بسهولة ويسر، وذلك من خلال برنامج يقوم على إتقان التدريس، وإعادة النظر في آليات القراءة، ويعنى بثلاثة أشياء(الصوتيات– القصص وقراءتها– وتذوق الكلمات).وقد شارك في الدراسة ٨ طلاب منهم ٥ بنين، و٣ بنات ، ينتمون إلى فرق مختلفة ، وتم استخدام أسلوب تكرار القراءة مع عدد منهم وخاصة في في المدارس العليا .وأظهرت النتائج نموا واضحا في طلاقة القراءة ، ونمو قدرتهم على الفهم والتحليل لدى عينة الدراسة .(Pruitt: 2000)

وعنيت دراسة كاول ٢٠٠٦م Cowell بتدريب الطلاب على التخطيط والعرض والتقويم كمكونات أساسية في البرامج المدرسية المقدمة، ومعرفة أثر ذلك في تنمية مهارات القراءة، وتوصلت إلى أن التقويم يحسن مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما سعت دراسة ترونج ٢٠٠٢ م Truong بجامعة كاليفورنيا بأمريكا إلى الكشف عن العناصر التي تؤثر في إستراتيجيات القراءة المستخدمة في المدارس العليا من وجهة نظر المدرسين الذين حقق تلاميذهم أكبر قدر من النمو في مهارات القراءة على مدى عامين متتاليين ٢٠٠٠، ٢٠٠١ ، وهدفت الدراسة أيضا إلى الكشف عن مدى تأثير هذه الإستراتيجيات ، واستخدمت الدراسة الاحصاء الوصفي والكيفي لدرجات ست مدارس عليا من كاليفورنيا، وتوصلت إلى أن مشاركة الطالب في أنشطة متعددة خلال

الإستراتيجيات المستخدمة ومساعدته في التعرف على إستراتيجيات القراءة تساعده على تحقيق تعلم أفضل، وأن حجم التغييرات التي تحدث في النص تؤثر في الفهم القرائي للطلاب.. (Truong: 2002)

تعليق وإفادة:

يتضح من دراسات هذا المحور أهتمامها بمايلي:

- تجريب برامج قائمة على طرق تدريس متنوعة كدراسة "ستيفنتون" التي استخدمت طريقة إعادة النص، ودراسة "وودمان" في التدريس المتبادل، ودراسة "ويتز" في طريقة القراءة الصامتة، ودراسة "ستيل" في القراءة السريعة، ودراسة "كاول" في طريقة قائمة على على التخطيط والعرض والتقويم.
- تجريب برامج قائمة على الوسائل التعليمية كدراسة "ويسون".
- معرفة العلاقة بين التفوق القرائي والفهم والتحليل كدراسة "ستيل".
- بناء برامج تعني بتوظيف العناصر المؤثرة في إستراتيجيات القراءة كدراسة "ترونج"

ويمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسات في:

- تطوير برامج القراءة الحالية أو اقتراح برامج جديدة في ضوء نتائج هذه الدراسات.
- إجراء دراسات تقترح برامج جديدة في ضوء متغيرات أخرى لم يتم تناولها في دراسات هذا المحور وتجريبها.
- مراعاة جميع مكونات الموقف التعليمي عند بناء برامج القراءة، فنعنى على سبيل المثال بالمعلم وإعداده، والمتعلم وخصائصه وقدراته ومهاراته وحاجاته وميوله، والمجتمع ومتطلباته، والمادة وطبيعتها، والمحتوى واختياره وتنظيمه، والوسائل التعليمية وتوظيفها، والأنشطة التعليمية ومناسبتها وتنوعها، والتقويم ومناسبته وحداثته، وطريقة التدريس وتطويرها.

- تدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس المناسبة لعلاج جوانب التعلم التي يوجد بها قصور لدى المتعلمين.
- مراعاة التداخل بين هذا الاتجاه والاتجاهات الأخرى؛ كالتداخل مع الاتجاه المعرفي كما في دراسة " ترونج"؛ ولكن الباحث يضع الدراسة تحت الاتجاه الغالب فيها، فليس معنى ان نسلك اتجاهاً ما أننا نهمل الاتجاهات الأخرى، فلكل اتجاه قيمته وأهميته ومميزاته.

الاتجاه التاسع: الاتجاه المعياري:

ويعتمد هذا الاتجاه في بناء تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة على المعايير التي تضعها المؤسسات والجهات الرسمي، وهو من الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة؛ حيث يتم وضع معايير مختلفة تنعكس على جميع عناصر الموقف التعليمي اللغوي، قد عنيت الدول والمؤسسات بوضع معاير تعليمية مختلفة تنعكس على تعليم وتعلم اللغة، وهناك الكثير من الدراسات التي اتخذت من المعايير منطلقا لها، سوت ء معايير محلية أم عالمية.

وفيما يلي بعض الدراسات التي اعتمدت على المعيارية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

ومن تلك الدراسات دراسة "ويلر" Weller 1999 التي هدفت إلى تطوير برامج القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة فيما يعرف بـ (توفير الفرص للقراءة اليومية Providing Opportunities with Everyday Reading POWER؛ حيث يعنى البرنامج بتدريب الطلاب على التركيز أثناء القراءة على مناطق محددة في المحتوى، وقد تم تطوير وتحسين هذا البرنامج، و تدريب العاملين على تقديمه، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين مهارات القراءة وخاصة تلك المتعلقة بالمحتوى ، كما تحسنت اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو القراءة ، وزاد اهتمام المعلمين بالقراءة وتصميم برامجها وتحسينها ..(Weller& Weller: 1999: ERIC: EJ 592986)

ومن المنطلق نفسه سعت دراسة " غالية الخصيبي ١٩٩٧م إلى تحليل وتقويم موضوعات القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير اختيارها؛ حيث استخدمت الدراسة قائمة بمعايير اختيار موضوعات القراءة، واستبانة موجهة للمعلمين وأخرى للطلاب حول ميولهم، وبطاقة تحليل محتوى، وتوصلت الدراسة إلى عدم مطابقة موضوعات القراءة في المادة المطالعة لمعايير القراءة، وأوصت بإعادة اختيارها في ضوء المعايير التي توصلت إليها الدراسة. (غالية الخضيبي: ١٩٩٧م)

تعليق وإفادة:

يتضح مما سبق ندرة الدراسات في هذا المحور نظرا لحداثة هذا الاتجاه أو بمعنى آخر حداثة تطبيقه في مجال القراءة بالمرحلة الثانوية، فلم يتم التوصل إلا إلى دراستين الأولى تناولت تطوير برامج القراءة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة المتعلقة بمدى تحقيق البرامج لما يسمى بفرص القراءة اليومية، وهي دراسة " ويلر " والدراسة الأخرى دراسة عربية عنيت بتقويم موضوعات القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء مجموعة من المعايير التي اقترحتها الدراسة، ويمكن الإفادة من هاتين الدراستين فيما يلي:

- معرفة بعض المعايير العالمية في الخاصة بتعليم اللغة بما فيها تعليم القراءة.
- معرفة أنواع هذه المعايير ومؤشراتها التي ينبغي أن تتوافر في تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.
- معرفة مصادر اشتقاق هذه المعايير وإجراءات وضعها.
- معرفة آليات تنفيذها وتطويرها مستقبلا.
- إجراء دراسات جديدة تتعلق بوضع معايير لتعليم القراءة أو تطبيق المعايير العالمية أو المحلية في تعليمها وتعلمها.
- مراعاة التداخل والتكامل بين اتجاه المعايير والاتجاهات الأخرى.

ثالثا: المداخل اللغوية التي انطلقت منها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية:

إن كل اتجاه من الاتجاهات السابقة ينطلق من مدخل لغوي، وهذا يتطلب رصد تلك المداخل، وعرض كل مدخل منها بصورة مبسطة، وأهم تلك المداخل ما يلي:

١-المدخل التكاملي الوظيفي: Function Approach

وقد أسس لهذا المدخل العديد من العلماء أهمهم " فيجوتسكي، ولنجرن، وفرير" إضافة إلى جهود علماء الانثربولوجيا الذين وضحوا أهمية اللغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات (Peyton: 1990: p.1) (Yatta: 1995.ERIC.ED.386960)، إضافة إلى جهود علماء علم النفس وما قدموه من نظريات بني عليها المدخل الوظيفي التكاملي وخاصة النظرية المعرفية، والنظرية الوظيفية، ونظرية التعلم الاجتماعي لـ" بندورا"، ونظرية بياجيه (Emilia:1990:p13)

ولهذا المدخل تعريفات عدة حيث عرفه فينسكي Venesky بأنه: "سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة التي يتعلمها التلميذ بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها" (Karmen: 1989: p.1)

ويعرفه ويلز Wells 1987 بأنه: " قدرة الفرد على القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والتي تتسم بفك الرموز المكتوبة أو المسموعة، وتحويلها إلى كلام منطوق، واكتساب المعلومات وإدراك دلالتها لتوظيفها فعليا في الحياة"(Sandra:1998: p.423)

وتعرفها باترشيا Patricia بأنه " امتلاك الفرد لمهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث بالمستوى الذي يمكنه من التفاعل مع مجتمعه من خلالها" (Patricia: 1995: p73)

وبصفة عامة فإن هذا المدخل يقوم على جانبين. الأول: التكامل بين القراءة والكتابة وربطهما بمواقف الحياة Literacy، والثاني: الارتباط بين الاستماع والتحدث Oral. فلا معني للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة.

ويعنى هذا المدخل بتعليم القراءة من خلال تكاملها مع الكتابة، فنحن نقرأ ما نكتب ونكتب ما نقرأ، فالارتباط بينهما أمر ضروري، وكذلك تعليم الاستماع بالتكامل مع التحدث، مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفية حياتية مرتبطة بالمتعلمين.

إن تبني هذا المدخل في تعليم اللغة يجعل برامجها تركز في جميع مكوناتها على الجانب المهاري التطبيقي للغة مع مراعاة الارتباط بين مهاراتها المختلفة ومواقف الحياة التي يعيشها الطلاب.

٢-مدخل القصة: Story Approach

وتعرف القصة على أنها: "عمل أدبي يصور حادثة أو عدة حوادث مع الارتباط بالزمان والمكان، ووجود تفاعل حادث بين أبطالها يصور ما بها من صراع مادي ونفسي متسلسلا في عرض الأفكار بطريقة مشوقة للوصول إلى نهاية، وتحقيق غاية "(علي محمد طلب: ١٩٩٦، ص:١٨٣)

ويقوم هذا المدخل على استخدام القصة بعناصرها المختلفة في تعليم مهارات اللغة معتمدا على النظرية التصورية العقلية Mentalistic Theory كأساس لهذا المدخل وهي نظرية معرفية تفسر تعلم اللغة على أنه مهارة معرفية معقدة تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات ، مع اهتمامها بالعمليات الداخلية المنظمة والعمليات المعرفية ،فهي توضح العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير .(جودث جرين ، ١٩٩٠: ص١٠٢) كما تعد نظرية الأشكال Schemata Theory من الأسس التي يقوم عليها هذا المدخل ، وقد تم تطوير هذه النظرية علي يد "أندرسون" R.C. Anderson والمتخصصين في علم النفس التربوي ، وتري هذه النظرية أن المعرفة شبكات تلخص البني والتركيبات العقلية لما يشاهده الفرد في بيئته (Widmayer2003)، وترى أن الفرد يتعلم الجديد من خلال :أولا: الربط Accretation وهويتم عندما يتعلم الفرد المعلومات الجديدة وفق الاسكيما العقلية الموجودة لديه بالفعل . ثانيا: التوليف Tuning عندما

تكون الاسكيما المعرفية لديهم غير قادرة على التعامل مع المعلومات الجديدة، فيقومون بتعديلها وتوليفها مع المعلومات الجديدة. ثالثا: إعادة البناء Restruction، حيث يقومون بإعادة بناء الاسكيما الخاصة بهم عندما لا يكون هناك اتساق بين الاسكيما القديمة والمعلومات الجديدة.(Lee: 2004)

وهذا يجعل القصة محورا لبرنامج اللغة بكل مكوناته، ويتعلم الطلاب وفق هذا المدخل عن طريق سماعه القصة من المعلم أو الأقران أو من خلال مواد سمعية أو قراءتها، ثم يقوم الطلاب بقراءتها أو إعادة كتابتها مع العمل على الإفادة مما تتضمنه من جمل ومعاني في بناء قصة جديدة. (David: 1991: p.104)

٣-المدخل اللغوي الكلي Whole Language Approach

يقوم هذا المدخل على النظر إلى اللغة نظرة كلية شاملة يتم تعلمها في مواقف اجتماعية مختلفة مع الربط بين مهارتها الأربع، وبالتالي يتم تعليم القراءة من خلال ارتباطها بأمرين: الأول مهارات اللغة.الثاني: مواقف ذات طابع اجتماعي تستخدم فيها اللغة بواقعية.

ولتحقيق الأمرين يتعاون فريق من المتعلمين لتحقيق التعلم بصورة جماعية تعتمد على التواصل اللغوي. (Peyton & Crandell: 1995:.: ERIC; ED.386460)

ويقوم هذا المدخل على الفكر "الجشتالطي" الذي ينظر إلى أن التعلم يتم في صورة كلية ثم يتم إدراك جزئياته، مع الاستعانة في تحقيق ذلك بقوانين التعلم المختلفة التي تناولتها النظرية كالتشابه والتكميل، وغير ذلك من جوانب تساعد على الربط بين العناصر المختلفة لموضوع التعلم، كما أن الدراسات التى أجريت فى مجال الذاكرة والتذكر فى مجال علم النفس المعرفى – كما أشار إلى ذلك نورمان ـ أثبتت أنه كلما أدرك المتعلم العلاقات بين المادة المتعلمة كلما ساعد ذلك على تذكرها بصورة أفضل ؛ لأن التعلم هو التخزين الجيد للمعلومات والأداء الماهر للمهام التى تتعلق بهذه المعلومات من ناحية أخرى .. (فؤاد أبو حطب وأمال صادق: ١٩٩٤: ص ٣٣٨)

كما تعد النظرية التفاعلية Interaction Theoryالنظرية اللغوية التي يقوم عليها هذا المدخل، والتي ترى أن الجانب البيئي وخاصة الاجتماعي هو الأساس في تعلم اللغة، ومن رواد هذه النظرية "شومان" (النشواتي، ١٩٩١: ص ١٧٤)

وعند تبني هذا المدخل يركز برنامج تعليم اللغة على جوانب التكامل بين مهارات اللغة، مع الاهتمام بتعليم الطلاب بعض المهارات اللازمة للتعلم كالتعاون والقيام بالدور، والتقويم الذاتي، وغيرها.

ويتم في ضوء هذا المدخل تحديد الكفايات اللغوية المختلفة اللازمة للمتعلمين، ثم توزع وفق أسس نفسية ولغوية على الصفوف الدراسية، ثم تبنى برامج تعليم اللغة لهذه الصفوف في ضوء تلك الكفايات على النحو التالي (تحديد الكفايات اللغوية –توزيع الكفايات اللغوية في صورة مصفوفات تراعي التتابع والتكامل والاستمرارية بينها –بناء البرامج وتقديمها للطلاب –التقويم)

٤-مدخل كتابات المتعلمين المنشورة Learner Writing Publishing

يعد المحتوى القرائي هنا نقطة الانطلاق أو محور تعلم اللغة ، وذلك لأهميته، فكم من طالب انصرف عن تعلم اللغة لأن موضوعاتها غير مشوقة، ولا تمثل له أي أهمية ، لذا يسعى هذا المدخل إلى بناء برامج تعليم اللغة في ضوء ما يكتبه الطلاب من موضوعات تعكس اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم، والانطلاق منها في تعليمهم مهارات اللغة المختلفة ، ويمكن في ذلك الاستعانة بالعصف الذهني الذي نتوصل من خلاله إلى مجموعة من الموضوعات التي يكتب أو يقرأ أو يستمع أو يتحدث المتعلمون حولها، ثم الإفادة منها في بناء برامج تعليم اللغة (Peyton & Crandell: 1995:.:ERIC; ED.386460) ،وهذا المدخل يفسح المجال لاستخدام البحث التفاعلي Action Research في بناء وتجريب وتطوير مثل هذه البرامج.

٥-مدخل الخبرة اللغوية Language Experience Approach

وهو مدخل يعتمد على خبرات المتعلمين اللغوية السابقة في بناء برامج تعليم اللغة بقصد تنمية لغتهم من ناحية وتفكيرهم من ناحية أخرى، ومن هنا ننطلق مما يعرفه الطلاب ونبني عليه ما لا يعرفه، وهو مدخل يمكن استخدامه في تعليم مهارات اللغة المختلفة، فتركز البرامج على المتعلمين والعمل على الإفادة من خبراتهم السابقة في تعليمهم المهارات والموضوعات المختلفة نظرا للارتباط الوثيق بين الخبرة واللغة. (Jems&Dane: 1981:p1) (Mary: 1979:p1) (Patricia: 1996:p203)

ويتسم هذا المدخل بالتنوع والثراء والابتكارية ومراعاة ميول المتعلمين وتلبية حاجاتهم وجاجات المجتمع، ومناسبته لتنمية التفكير وتكوين شخصيات مستقلة قادرة على التجديد والتطوير. كما تتسم البرامج التي تبنى في ضوء هذا البرامج بالمرونة والتنوع والثراء والتطور.(Depra: 1997) مع الاعتماد في ذلك على الخبرات المشتركة بين الطلاب بصورة أكبر. (خلف الديب،٢٠٠٣،ص ٩٨)

٦-مدخل تعليم اللغة عبر دروس المنهج Across The curriculum

يتم تعليم اللغة من خلال المواد الدراسية المختلفة وهذا يساعد على نمو التفكير وتحقيق تعلم لغوي هادف، وتحقيق التكامل بين اللغة بصفتها علما والعلوم الأخرى، ويساعد الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم (Susan: 1992: p131)، فيتم تعلم اللغة بمهاراتها المختلفة عبر كل المواد الدراسية التي تقدم بتلك اللغة كالدراسات الاجتماعية والتربية والدينية وغيرها.

٧-المدخل الاتصالي: Communication Approach

وينظر هذا المدخل إلى اللغة من منظور منظومة اتصالية متكاملة تتضمن مرسلا ومستقبلا ورسالة وقناة اتصال، ويتم نقل اللغة بين طرفي عملية الاتصال بهدف توصيل ما يريده كل طرف من الآخر، حيث اعتمد ونظر هذا المدخل إلى اللغة على أنها أداة اتصال بين أفراد المجتمع، وتتأثر الرسالة اللغوية في ضوء هذا المدخل بعدة أمور مثل

طبيعة كل من المرسل والمستقبل والرسالة وقناة الاتصال، ومدى مناسبة الرسالة لجميع الأطراف، وكلما كانت عملية الاتصال ناجحة كلما كانت اللغة ناجحة في تحقيق أهداف تعلمها واستخدامها، والأخذ بهذا المدخل يجعل مناهج تعليم اللغة وطرائق تعليمها وتعلمها تنحى طريقا يتناسب في إجراءاته ومكوناته مع طبيعة هذا المدخل وطبيعة منظومة الاتصال.

ويرجع تاريخ هذا المدخل الى جون اللغة الذي كان يرى أن الناس يتعلمون اللغة من أجل التعامل والتواصل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وترتب على هذا المدخل وجود عدة طرق اتصالية يمكن استخدامها هي (الطريقة الإيحائية. Suggestopedia – الطريقة الصامتة. Silent way – تعليم اللغة من خلال المجتمع Community language learning – الممارسة الشفوية المرجأة Delayed oral practice – الاستجابة الحركية الكلية Total physical response (رشدي طعيمه، محمود الناقة: ١٩٨٨، ص٢٥، ٣٠)

٨-المخل المهاري: Skills Approach

تعرف المهارة بأنها: العمل المركب المعقد الذي يتم أداؤه في أقل وقت ممكن بأقل عدد من الأخطاء. وهذا ينسحب على جميع المهارات بغض النظر عن نوعها فالمهارات اللغوية والعقلية والعملية والرياضية، وغيرها تخضع للمفهوم نفسه.

والمهارة اللغوية تعنى تمكن المتعلم من ممارسة اللغة في صورها المختلفة الشفهية والمكتوبة من خلال مهارات اللغة المختلفة.

وينظر هذا المدخل إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) وتركز برامج وطرائق تعليم اللغة في ظل هذا المدخل على جانبي مهارات اللغة المعرفي والأدائي، وعلى إكساب اللغة في صورة مهارات لغوية معقدة ومركبة ومترابطة، مما يحول اللغة من مجرد الدراسة إلى الممارسة ، ويعد علم اللغة الوظيفي منطلقا مهما يقدم تنظيرا جيدا لمهارات اللغة في ضوء هذا المدخل، سواء

كان الاهتمام بتعليم مهارات اللغة سيتم في صورة منفصلة أم ارتباط ثنائي بين كل مهارتين (الاستماع والتحدث) (القراءة والكتابة) أو رباعي بين جميع المهارات الأربع.

ويتشابه مع المدخل الوظيفي في الاهتمام بالمهارات، ويختلفان في كون المدخل الوظيفي يربط تلك المهارات بالحياة.

٩-مدخل الكفايات Competencies Approach

الكفاية: "مجمل السلوك المُعلَّم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض" (الفرا: ١٩٨٩م، ص٤).

وهي تعني تمكن المتعلم من المعارف والأداءات اللغوية المختلفة مع وجود جوانب انفعالية إيجابية نحو تعلمها وممارستها.

وينطلق مدخل الكفايات من منظور أن اللغة عبارة مجموعة من الكفايات التي يجب على المتعلم اكتسابها وممارستها، وهي يختلف عن المدخل السابق في كونه أضاف بعدا ثالثا في تعلم اللغة وهو البعد الوجداني، فإذا كانت المهارة تعتمد على المعرفة والأداء فإن الكفاية ثلاثية الأبعاد معرفية وأدائية ووجدانية، والأخذ بهذا المدخل يجعل برامج وطرائق وبرامج تعليم اللغة تأخذ منحي آخر ينصب فيه الاهتمام على تلك الكفايات بمختلف مكوناتها.

١٠-مدخل الحاجات: Needs Approach

تعرف الحاجة بأنها: "شعور بالافتقار الجسمي أو النفسي تُشعِر الفرد بالتوتر وعدم الاستقرار حتى يتم تلبيتها وإشباعها". (أحمد عزت راجح :١٩٦٨م، ص٦٧)

ينطلق هذا المدخل في تعليم اللغة من المتعلمين وطبيعتهم وحاجاتهم، وليس من طبيعة اللغة وعناصرها ومكوناتها؛ حيث يتم أولا في ضوء هذا المدخل تحديد الحاجات اللغوية المختلفة للمتعلمين حسب مراحلهم العمرية والتعليمية باستخدام أدوات

مختلفة كالاختبارات والمقاييس والمقابلات .. وغيرها، ثم تبنى برامج تعليم اللغة وتوضع طرائق تعليمها وتعلمها في ضوء تلك الحاجات.

١١-المخل التقني: Technical Approach

نظرا للتقدم التقني في كل المجالات بما في ذلك مجال التعليم ظهر هذا المدخل الذي ينطلق في التعامل في مواقف تعليم وتعلم اللغة من تقنيات العصر، ويعرف بأنه: "إدارة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء برمجيات تعليمية ومقررات إلكترونية نشطة من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية؛ لتحقيق التواصل اللغوي البناء، والتعامل مع العصر ومتغيراته" (مرضي الزهراني: ٢٠٠٧م)

ويعتمد على استخدام الحاسب والانترنت في التعليم والتعلم من خلال إستراتيجيات تدريسية مناسبة.

رابعا: النظريات اللغوية التي اعتمدت عليها الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة في البحوث والدراسات التربوية:

كما أن لكل اتجاه مدخل لتعليم اللغة له أيضا نظرية لغوية يستند عليها، ويقصد بالنظرية اللغوية مجموعة من القوانين التي تقدم لنا تصورا عن طبيعة اللغة مما يسهل علينا التعامل معها بصورة علمية صحيحة، وهناك العديد من النظريات اللغوية التي تقدم لنا تصورا حول اللغة وطبيعتها، وهي برغم اختلافها إلا أنها تتفق في كونها تتكامل فيما بينها لتقدم لنا تصورا كاملا حول اللغة وطبيعتها، وأهم تلك النظريات ما يلي:

نظرية القواعد العامة لتشومسكي:Theory Universal Grammar

أسس هذه النظرية "تشومسكي" الذي يرى أن لدى الطفل استعداداً فطرياً لاكتساب المهارات اللغوية، ويطلق على هذا الاستعداد الفطري "جهاز اكتساب اللغة" وهو يمكن الطفل من استقبال الإشارات القادمة وإعطائها معنى، وإنتاج استجابة تجاهها تظهر في صورة لغوية (أحمد مختار: ١٩٩٨: ص ٥٧). وتبني هذه النظرية يجعل برنامج تعليم اللغة يقدم مهارات اللغة بصورة فطرية طبيعية، تعتمد على تقديم مثيرات

مختلفة تساعد التلاميذ على إنتاج لغة طبيعية، مما ينعكس على جميع مكونات البرنامج.

النظرية العقلية: Mentalistic Theory

رائدها "جون لوك" John Locke التي تنص على أن الكلمات هي الإشارة الحاسية إلى الأفكار التي تعد المغزى المباشر لها ؛ فاللغة أداة لتوصيل الأفكار أو تمثيلاً خارجياً لها ، وينبغي أن يكون المتكلم متمكناً من الفكرة وتمثيل هذه الفكرة ، بحيث يعطي التعبير الفكرة نفسها الموجودة في عقل السامع ، ويتفق هذا الرأي مع أصحاب النظرية المعرفية الذين ينظرون إلى التعلم على أنه مهارة معرفية معقدة تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات، واهتمامها بالعوامل الداخلية المنظمة والعمليات المعرفية . (McLead & McLaughlin: dat Not. P.109) وهذه النظرية تظهر العلاقة بين اللغة والتفكير ؛ حيث قدم فيجوتسكي Vygotsky تحليلاً يوضح درجة التفاعل بين اللغة والتفكير ؛ فاللغة عنده تقوم بوظيفتين مختلفتين، وهما الاتصال الخارجي ، والتحكم الداخلي في الأفكار ، وهما يستخدمان الرموز اللغوية للنقل من طرف لآخر. (فيجوتسكي: نقلاً عن جودث جرين : ١٩٩٠: ص ١٠٢)

٣-النظرية السياقية Contextual Theory

يعد "فيرث" Firth من رواد هذه النظرية التي ظهرت في لندن باسم Approach Contextual ، واهتمت هذه النظرية بالجانب الوظيفي الاجتماعي للغة، ويرى فيرث أن المعنى ينكشف لنا من خلال السياق الذي يمكن أن يقسم إلى :السياق اللغوي ، والسياق العاطفي ، والسياق الموقفي والسياق الثقافي (استيفان أولمان : ١٩٦٢ : ص ٦٣) (محمد سعد محمد : علم الدلالة : ٢٠٠٢، ص ٤٠) (تمام حسان : ١٩٩٨ : ٣٣٩)

فهذه النظرية تشير إلى الاهتمام بالجوانب البيئية في معرفة المعنى، وهذا يتفق مع ما نادى به أصحاب النظريات البيئية (عقلة محمود الصمادي: ١٩٩٦: ص ١٥٠) ويتم ذلك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك يحدث في ثلاث صور هي: تفاعل أحادي الاتجاه،

تفاعل ثنائي الاتجاه، تفاعل تبادلي (جابر عبد الحميد: ١٩٩٩: ص٣٠٩) وهذا يجعل برنامج تعليم اللغة يركز على السياقات المختلفة التي يتفاعل معها المتعلم لاكتساب مهارات اللغة المختلفة.

٤-نظرية الحقوق الدلالية: Semantic Field Theory

الحقل الدلالي: مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها، مثل لون (أحمر، أصفر، أخضر). وإننا لكي نفهم معنى كلمة يجب أن نفهم كذلك مجموعة الكلمات المتصلة بها دلالياً، أو كما يقول "لاونس" Lyons أنه يجب دراسة العلاقات بين المفردات داخل الحقل أو الموضوع الفرع. (أحمد مختار: ١٩٩٨: ص٧٩) وهذا يشبه كثيراً نموذج ذاكرة المعنى الذي صممه "كس" Kiss الذي يعتمد على ما يسمى تداعي أو ترابط الكلمات Word Association أو بمعنى آخر الكلمات التي من الأرجح أن يأتي بها الناس كاستجابات لكلمات أخرى تقدم إليهم، ولكن هذا النموذج لايقدم تفسيراً لكل العلاقات التي تربط بين الكلمات، وهذه العلاقات قد تكون تضاد مثل (أبيض وأسود) أو تشابه أو غير ذلك (جودث جرين: ١٩٩٠: ص١٦٢)

والأخذ بهذه النظرية يجعل برنامج تعليم اللغة يأخذ شكلا معينا في جميع مكوناته، وخاصة المحتوى بما يتفق مع ما تراه تلك النظرية.

٥-النظرية السلوكية: Behavioral Theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك – بما في ذلك السلوك اللغوي – ارتباط بين مثير واستجابة. (أحمد مختار: ١٩٩٨: ص٦١) وبالتالي يكون المعنى هو الارتباط القائم بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد.

وهذه النظرية تتفق مع أصحاب النظريات البيئية التي تهتم بالجوانب البيئية في تفسير السلوك الانساني ومن روادها "سكنر وسامبسون".

٦-نظرية المعنى: Semantic Theory

تسمى بنظرية المعنى أو الحقول الدلالية، حيث أشار "كاتز وفورد " Katz & Ford أننا لكي نصل إلى المعنى لابد أن نستخلصه من البنية العميقة، لمعرفة معاني كل كلمة من كلمات الجملة، فضلاً عن معرفة العلاقات النحوية الباطنية الأساسية التي تربط بين هذه الكلمات ، وهو ما تحتويه البنية العميقة للتعبير ، والأهم هو مدى واقعية المعنى المراد التعبير عنه أو المراد فهمه . (جودث جرين: ١٩٩٠: ص١٤) ويرى "كراشن" أن تعلم اللغة كي يكون فعالاً لابد من أن يتوفر له الوقت االلازم لاستعمال اللغة، والتركيز على سلامة اللغة، ومعرفة القواعد اللغوية، وتطبيقها. (عقلة محمود الصاوي: ١٩٩٦ ص:١٤)

وهذا يجعل برنامج تعليم اللغة منصبا على تدريب الطلاب على الفهم العميق الحقيقي لكل ما يتعلمونه من خلال استخدام جيد ومتكرر للغة حتى تزداد المعاني عمقا ووضوحا.

٧-نظرية علاقات المعانى:Meanings relations

يرى " نيول وسايمون " أن تعلم اللغة يعتمد بصورة كبيرة على الذاكرة الطويلة المدى ذات الطبيعة الترابطية، والتي ترتبط فيها المفاهيم اللغوية بعلاقات منطقية مختلفة، وتكون في النهاية نموذجاً هرمياً من المعاني يعبر عنه الفرد وفقاً للمواقف والأغراض. (جودث جرين: ١٩٩٠: ص١٦٣) وكل واحدة من النظريات السابقة التي تفسر اللغة تدور حول واحدة مما يلي (التفكير، السياق، الدلالة، البيئة)

٨-النظرية التفاعلية: Interactional Theory

التي ترى أن اللغة نتاج تفاعل العوامل الفطرية مع العوامل البيئية، دون الفصل بينهما أو تفضيل عامل على آخر. (النشواتي :١٩٩١: ص.١٧٤)، ويمكننا القول إن اللغة نتاج لكل ما سبق، مع الاهتمام بجانب التفاعل والتأثير والتأثر القائم بينها، فلا يمكن أن نصل إلى المعنى بواحدة منها دون الأخر، وهو ما أشارت إليه النظرية التفاعلية، مما يجعل تعليم

اللغة يركز على تلك التفاعلية في جميع مكونات برنامج تعليم اللغة خاصة في طريقة التدريس والأنشطة التعليمية.

٩-نظرية النموذج الموجه لـ كراشن:The Monitor Model

تفسر هذه النظرية الأداء اللغوي واكتساب اللغة بصفة عامة، وترى أن هناك نظامين للغة الأول: النظام المكتسب: Acquired System ، ويتشكل من قدرات خاصة بالإضافة إلى معرفة لغوية لاشعورية مكتسبة، الثاني: النظام المتعلم: Learned System ، ويشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو لاشعوري مدرك، يوجه ويراقب النظام المكتسب. (١٩٨٢: Krachen في: عقلة الصمادي، فواز العبد: ١٩٩٦: ص١٤) ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الوقت اللازم لممارسة واستخدام اللغة، والعناية بمعرفة مهاراتها، وقواعدها المختلفة. (Williams: 1994: pp.45) ، وهذا يجعل برنامج تعليم اللغة يركز على نشاط المتعلم القائم على توجيه المعلم أثناء ممارسة الأنشطة اللغوية، حتى يبني له النظام المكتسب الذي يوجه النظام اللغوي العام لديه.

وتعتمد الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة إلى جانب ما سبق على مجموعة من نظريات علم النفس التعليمي التي تعنى بتوضيح عملية التعليم والتعلم وطبيعتها وإجراءاتها، والدراسة التي لا تضع ذلك في الاعتبار دراسة ينقصها الكثير، وأهم تلك النظريات ما يلي:

نظريات الارتباط لثورنديك، والاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، والإجرائي لسكنر، والتعلم الجشتالطي لكوفكا وكوهلر وفرتهيمر، والتعلم ذي المعني لأزوبل، والبنائية لبياجيه، والتعلم الاجتماعي لبندورا، وتجهيز المعلومات، والذكاءات المتعددة لجاردنر، والقبعات الست لـ "دي بونو" وغيرها (مصطفى ناصف، عطية هنا: ١٩٨٣م)

خامسا: النتائج ومناقشتها والإجابة عن الأسئلة:

بناء على العرض السابق يمكن استخلاص النتائج في الجدول التالي:

جدول (١) الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة والنظريات التي اعتمدت عليها ولمداخل التي انطلقت منها

م	الاتجاه المعاصر	النظرية اللغوية	النظرية النفسية	المدخل اللغوي
١	التفريد	نظرية النموذج الموجه لكراشن–النظرية السلوكية	نظريات علم نفس الفروق الفردية	مدخل الخبرة اللغوية–مدخل كتابات المتعلمين المنشورة–المدخل التقني.
٢	التعاون	النظرية السياقية–نظرية علاقات المعانى–النظرية التفاعلية	نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا–الذكاءات المتعددة	المدخل الاتصالي
٣	التفكير	النظرية العقلية–نظرية الحقوق الدلالية–نظرية المعنى–نظرية علاقات المعاني	تجهيز المعلومات–ونظرية الجشتالط–نظرية القبعات الست لدي بونو–الاسكيما	مدخل القصة–مدخل الخبرة اللغوية
٤	ما وراء التفكير	النظرية العقلية–نظرية الحقوق الدلالية–نظرية المعنى–نظرية علاقات المعاني	تجهيز المعلومات–ونظريات الجشتالت–نظرية القبعات الست لدي بونو–الاسكيما	مدخل القصة–مدخل الخبرة اللغوية
٥	الوجداني الاجتماعي	النظرية السياقية–النظرية السلوكية–نظرية علاقات المعانى	نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا	المدخل اللغوي الكلي–مدخل كتابات المتعلمين المنشورة–مدخل الخبرة اللغوية–المدخل الاتصالي
٦	التكاملي الوظيفي	نظرية القواعد العامة لتشومسكي–النظرية السياقية	الجشتالت–التعلم ذو المعنى لأزوبل–والبنائية	المدخل التكاملي الوظيفي–مدخل تعليم اللغة عبر دروس المنهج – المخل المهاري
٧	المعياري	نظرية القواعد العامة لتشومسكي–النظرية السياقية	نظريات التعلم الشرطي–والبنائية	مدخل الكفايات – مدخل المهارات–مدخل الحاجات
٨	العلاجي	النظرية السلوكية	نظريات التعلم الشرطي	مدخل الكفايات – مدخل المهارات–مدخل الحاجات
٩	التجريبي	النظرية السلوكية	مدخل الكفايات –مدخل المهارات–مدخل الحاجات	مدخل الكفايات – مدخل المهارات–مدخل الحاجات

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح لنا ما يلي:

١- أن هناك تسعة اتجاهات سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تناولها لتعليم وتعلم اللغة، وأن تلك الاتجاهات متداخلة ومترابطة، ولا يوجد فيها اتجاه يفوق الآخر، وانه فصل بينها في هذا البحث بقصد الدراسة، وهذه الاتجاهات هي (التفريد- التعاون-التفكير-ما وراء التفكير-الوجداني الاجتماعي-التكاملي الوظيفي- المعياري-العلاجي-التجريبي) وبذلك تكون الدراسة قد اجابت عن السؤال الأول الذي ينص علي:

ما الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة العربية؟

٢- أن لكل اتجاه مدخل لغوى أو أكثر يعتمد عليه، ويمكن معرفة ذلك بالعودة للجدول (١)، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني الذي ينص على:

ما المداخل التي انطلقت منها الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

٣- أن لكل اتجاه نظرية لغوية أو أكثر يستند عليها حتى يكون الاتجاه أكثر علمية وموضوعية واقناعا للعاملين في المجال، وتناسبا مع اللغة وطبيعتها، وطبيعة المتعلمين وعملية التعليم والتعلم، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثالث الذي ينص على:

ما النظريات التي اعتمدت عليها الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

١- أن هناك مجموعة من الخصائص تتصف بها الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية أهمها (التنوع حيث بلغت تسعة اتجاهات-الثراء فكل اتجاه ثري بمجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التي تمثله والتي تنعكس على جميع مكونات البرامج التعليمي-التميز فبرغم تداخلها إلا أن لكل اتجاه ملامحه التي يميزه عن غيره-

التأصيل في علم النفس–التداخل فيما بينها في بعض الدراسات–التكامل فيما بينها بحيث تقدم جميعها تصورا كاملا عن اللغة–التراكمية فكل اتجاه هو نتيجة لتراكم اتجاهات أخرى ودراسات مختلفة سابقة–اعتمادها على نظريات متعددة–انطلاقها من مداخل مختلفة–لا يوجد فيها أفضلية وإنما لكل اتجاه مميزاته وعيوبه وأن الأفضلية تتوقف على طبيعة البحث والمرحلة والجانب اللغوي موضوع البحث– اتصالها بعلوم اللغة الأخرى– لا يوجد اتجاه أفضل من الآخر فلكل اتجاه مميزات وعيوب، وعلينا أن نتبنى الاتجاه المناسب لأهدافنا– أن الاتجاه الجيد هو الذي يقوم على نظريات داعمة له ومداخل ينطلق منها وإلا فسوف يكون بحثا ينقصه الكثير) وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الرابع للدراسة الذي ينص على:

ما خصائص الاتجاهات التي سلكتها البحوث والدراسات التربوية في تعليم وتعلم اللغة؟

سادسا: التوصيات:

يتضح مما سبق أهمية الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة، وفي ضوء هذا البحث يمكن تطوير تعليمها في مدارسنا من خلال عمل ما يلي:

٢– تطوير برامج إعداد معلم اللغة في ضوء تلك الاتجاهات.

٣– تبني طرائق وإستراتيجيات التدريس المناسبة المتضمنة في تلك الاتجاهات.

٤– تطوير إدارات المدارس بحيث تساعد على تذليل العقبات الإدارية التي تحول دون الأخذ بتلك الاتجاهات الحديثة.

٥– إعادة تصميم المدارس وتجهيزها بالقاعات والمعامل المختلفة كمعامل اللغات والحاسب والوسائل التعليمية حتى نتمكن من الأخذ بتلك الاتجاهات في تعليم اللغة.

٦– تفعيل الدور الاجتماعي للمدرسة والمنزل في تنفيذ برامج تعليم اللغة.

٧– الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلاب ودافعيتهم نحو تعلم اللغة بصفة عامة.

٨- تطوير أساليب وأدوات التقويم بحيث تتناسب مع هذه الاتجاهات.

٩- الأخذ بالتكاملية في تبني تلك الاتجاهات في تعليم اللغة على أن يتم ذلك في أصول علمية محسوبة.

سابعا: المقترحات: في ضوء الاتجاهات المعاصرة السابقة في تعليم اللغة (تعليم القراءة أنموذجا) يمكن إجراء الدراسات التالية:

- المقارنة بين الاتجاهات المختلفة في تعليم اللغة وتعلمها.
- اقتراح طرائق وإستراتيجيات تعليم وتعلم جديدة في ضوء هذه الاتجاهات.
- إجراء دراسات تتناول كيفية توظيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم كالحاسب والتعليم عن البعد والانترنت في تعليم اللغة في ظل هذه الاتجاهات.
- إجراء دراسات حول أساليب التقويم الحديثة التي يمكن استخدامها في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.
- إجراء دراسات حول إعداد معلم اللغة في ضوء تلك الاتجاهات.
- إجراء دراسات حول صعوبات تعلم اللغة في المراحل التعليمية المختلفة وكيفية التغلب عليها في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.والله أعلم

* * *

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١- أحمد عزت راجح (١٩٦٨م) أصول علم النفس، القاهرة: دار الكتاب العربي، ط٧.

٢- أحمد مختار (١٩٩٨م) علم الدلالة، القاهرة:عالم الكتب.

٣- تمام حسان (١٩٩٨م) اللغة العربية، معناها ومبناها، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٤- توفيق محمد نصر الله (٢٠٠٦م)" "اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية "،مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٥- ثريا احمد الشريف (١٩٩٠م)"أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساس " القاهرة: ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦- جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩م.

٧- جودث جرين (١٩٩٠م)" التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان: الرياض، عالم الكتب.

٨- جيرالد كمب (١٩٧٧م) تصميم البرامج التعليمية، ترجمة: أحمد خيري كاظم: القاهرة: دار النهضة العربية.

٩- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣م) تعليم التفكير، رؤية تطبيقة في تنمية العقول المفكرة، القاهرة: عالم الكتب.

١٠- حنان مصطفي مدبولي راشد (٢٠٠٤م)" أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبأت الصف الأول الإعدادي الأزهري"، القاهرة: المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير): في الفترة من ٧ – ٨ من يوليو، ص ص ١٧٧ – ٢٢٢.

١١- خلف الديب عثمان (٢٠٠٣م)" "فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي" دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

١٢- الراغب الأصفهاني أبي القاسم الحسين بن محمد (١٩٩٢م)" مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان الداوودي، دمشق: دار القلم بدمشق، بيروت: الدار الشامية.

١٣- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٦م)" " تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية بالوطن العربى" ندوة تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية فى الوطن العربى، قطر: الدوحة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٤- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨م) مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٥- رشدي طعيمه، ومحمود الناقة: (١٩٨٨م) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

١٦- سامي محمود عبد الله، محمد عبد الوهاب (٢٠٠٠م) الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة.

١٧- ستيفن أولمان (١٩٦٢م) دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، القاهرة: مكتبة الشباب.

١٨- سعد عبد الله الغامدي (١٤٢٠هـ)"" تحليل محتوى تدريبات كتب القراءة بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذها" ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى / كلية التربية / قسم المناهج وطرق التدريس.

١٩- سلطانة بنت فالح الفالح (٢٠٠٤م) إستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني، رؤية معاصرة في طرق التعليم والتعلم، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٢٠- عصام محمد أحمد أبو الخير (٢٠٠٣م)"" فاعلية بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد "، دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأ زهر بالقاهرة.

٢١- عقلة محمود الصمادى، فواز محمد العبد الحق (١٩٩٦م)""نظريات تعلم اللغة وطرق اكتسابها، تضمينات لتعلم اللغة العربية وتعليمها " المنظمة العربية للعلوم والثقافة، ع١، يونيو.

٢٢- على محمد عبد المنعم (١٩٩٨م) المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار النعناعى للطباعة والنشر.

٢٣- علي إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٣م)" "فعّالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها" دكتوراه غير منشورة، القاهرة: مركز البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢٤- علي إسماعيل (١٩٩٨م) تدريس اللغة العربية، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

٢٥- علي عبد العظيم سلام (١٩٩٤م)" خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، الإسكندرية: مطبعة الشرق.

٢٦- علي محمد طلب (١٩٩٦م)" محاضرات في الأدب والنقد، أسيوط: جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية.

٢٧- غالية بنت زاهر الخصيبي (١٩٩٧م)" " موضوعات القراءة في كتب المطالعة والنصوص بالمرحلة الثانوية " دراسة تحليلية تقويمية، سلطنة عمان: كلية التربية.

٢٨- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩م) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة: عالم الكتب.

٢٩- فاروق حمدي الفرا (١٩٨٩م)" "تطور كفاءات تدريس الجغرافية باستخدام الوحدات النسقية"، الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية الأساسية: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٣٠- فائقة سعيد الصالح (١٩٩١م) مقالات مختارة حول التعلم التعاوني وتعلم المجموعات الصغيرة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، قسم التوثيق التربوي.

٣١- فتحي علي يونس (١٩٩٦م)" اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الكتب المصرية.

٣٢- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٤م)" علم النفس التربوى، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٣- المبارك، أحمد بن عبد العزيز (١٤٢٤هـ)" "أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة

الملك سعود"، رسالة ماجستير، غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٢٤هـ.

٣٤- محبات أبو عميرة (١٩٩٧)" " تجريب استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة " دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٤٤، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٣٥- محمد سعد محمد (٢٠٠٢م)" علم الدلالة، القاهرة: مكتبة زهراء الشمس.

٣٦- محمد سليمان شعلان، سعاد جاد الله، محمد محمود رضوان (١٩٨١م)" اتجاهات حديثة في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي، القاهرة: د.ن، د.ت.

٣٧- محمد صديق محمد حسن (١٩٩٤م)" " التعلم الذاتي ومتغيرات العصر "، التربية، ع ١١١، قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.

٣٨- محمد مصطفى الديب (١٩٩٢م)" " أثر صور مختلفة من التعاون والتنافس على اتجاهات التلاميذ واحتفاظهم ببعض مفاهيم اللغة العربية "، دكتوراه، غير منشورة، القاهرة: جامعة الأزهر بالقاهرة، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي.

٣٩- مصطفى ناصف، عطية هنا (١٩٨٣م)" "نظريات التعلم، دراسة مقارنة"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٤٠- منيرة عبد العزيز الحريشي (١٩٩٩م)" "فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبأت الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض" الرياض: كلية التربية للبنات، الأقسام الأدبية بالرياض، قسم التربية وعلم النفس.

٤١- الندوة العالمية للشباب الإسلامي (٢٠٠٦م)" "اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في مصر والسعودية نحو السعودية نحو القراءة وتأثيرها على مستقبل الشباب" الرياض: المؤتمر العاشر، الشباب وبناء المستقبل، ٢١-٢٣ نوفمبر.

٤٢- هشام الخولي (١٩٩٤م)" "الإدراك البصري اللمسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعلاقته بالإنجاز القرائي " القاهرة: علم النفس، ع ٥٠.

٤٣- وحيد جبران: التعليم التعاوني (١٩٨١م)" فلسطين: كلية مجتمع رام الله.

٤٤- وليم س. جراي: تعليم القراءة والكتابة، ترجمة: محمود رشدي خاطر، وكافية رمضان، وحسن شحاته، القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م.

٤٥- مصطفى سويف (١٩٨٣م)" مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٦- مرضي بن غرم الله حسن الزهراني (٢٠٠٧م)"المدخل التقني في تعليم اللغة العربية، مفهومه، وأسسه، ومطالبه، وتطبيقاته"، ماليزيا: المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا١٨-٢٠/ ذو القعدة/ ١٤٢٨هـ الموافق ٢٨-٣٠/ نوفمبر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

47- Allan, J. & Bruton, A.(1997) Squeezing- out the Juice, Perceptions of Reading in the Secondary School, ERIC, ED472037

48- Ametller, J. & Pinto, R. (2002) Students Reading of Innovative Images of Energy at Secondary school Level, International Journal of Science Education, v24, n3, p285-312m Mar. 2002, ERIC. EJ643831

49- Ansay, P. Helen (2000) "Reading performances of former Reading Recovery students, U.S.A – Massachusetts", University of Massachusetts Lowell; Publication Number, AAT 9950457.

50- Artz, A. & Newma, C. (1990) "How to Use Cooperative Learning in The Mathematics Class", the national Council Of teachers, Inc.U.S.

51- Blackford, L. (2002) Scondary school Reading, School Administrator, v59, n1, p12-14, Jan 2002, ERIC. EJ639010

52- Bonni Wing & Yin chow(2010)"Parent- child reading in English as a second language, Effects on language and literacy development of Chinese Kindergarteners", Journal of Research in Reading, Vol. 33, 2010, pp284-301.

53– Catone, W. Vincent (2000) "Teacher opinions about the natureand treatment of reading deficits in adolescents, U.S.A – Rhode Island", University of Rhode Island; Publication Number, AAT 9988100.

54- Cowell, E. (2006) "The Effects of Outcomes, PME on Student Reading Outcomes, U.S.A, The University of Wisconsin- Madison", Publication Number, AAT 3234666.

55- Crain, A. Beatty (2003) "The role of reading specialist, Perspectives of content area teachers and reading specialists", U.S.A – Georgia, Georgia State University Publication Number, AAT 3110111.

56- David W. & Jone M. (1991) Literacy and Language in the Primary years, London, New Fetter Lane.

57- Depra, B. (1997) Language Experience Approach, Available (online) at: http,// www.cschico.edu.

58- Dool, T. Ann (2000) "Ukrainian reading programs at the high school level in Edmonton, Alberta, An assessment of the experience of potential language learners at the university Level", Canada, University of Alberta (Canada) Publication Number, AAT MQ59716.

59- Emilia, F. (1990) "Literacy Development Psychogenesis", (Ed), Yatta Goodman, How Children Construct Literacy. International Reading Association Inc.

60- Goodman Y. (1990) How Children Construct Literacy. International Reading Association Inc.

61- Gore, M. Blair (2002) "The relationship between student reading grade level and disciplinary referrals, U.S.A – Tennessee", Tennessee state University; Publication Number, AAT3061773.

62- Gregory, P. Risner (1994) Levels of Comprehension Promoted by Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), 1994, Program, ERIC. E.D.381751.

63- Harvey, S. ,Building Effective Blended Learning Programs, Educational Technology, 2003,Vol.43, No.6.

64- Hewitt, P. Bradley (1999) "An evaluation of the effectiveness of the Carver Middle School Reading Intervention Program", U.S.A – Mississippi, Mississippi State University; Publication Number, AAT 9930334.

65- Hilger, L. Hughes (2000) "Cross-age tutoring in reading, Academic and attitudinal effects from high –school tutors and third-grade tutees U.S.A – Minnesota", University of Minnesota, Publication Number, AAT 9991418.

66– Hood , B. Crofton (2001) A description of literacy materials secondary school reading teachers identify as instructionally effective for struggling secondary readers in Texas and the United States , U.S.A – Texas , University of Houston ; Publication Number , AAT 3003149.

http,//lyceeljirari.ibda3.org

67- Jane R. Shore and John Sabatini(2009) English Language Learners With Reading Disabilities, A Review of the Literature and the Foundation for a Research Agenda.

68- Johnson, M. (1995) an Excellent Match, Literacy Portfolio and ESP, Forum, Vol.33, No.4, Oct.

69- Johnson, M. (1978) And Others, Effects of a Cloze Story Map Strategy on Reading Comprehension. ERIC. ED291072

70- Jonson R. & Johnson (1987) Learning to Gather and Al, one, Cooperative & Individualistic Learning, N, J Prentice – Hall, inc., Englewood, Cliffs, U.S.A

71- Kim, Ae-Hwa (2002) "Effects of computer-assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high –school students with learning disabilities" , U.S.A – Texas , The University of Texas at Austin , Publication Number , AAT 3110632.

72- Kohel, R. Phyllis (2003) "Using Accelerated Reader , Its impact on the reading levels and Delaware state testing scores of 10^{th} grade students in Delaware's Milford High School" , U.S.A – Delaware , Wilmington College (Delaware) ; Publication Number , AAT 3067785.

73- Lee, R. (2001) "The differences among eighth-grade students of varied mobility in reading and mathematics achievement as measured by the lowa Test of Basic Skills" , U.S.A –Mississippi , The University of Southern Mississippi ; Publication Number, AAT 3013758

74- Lietz, P.(2006) A meta-Analysis of Gender Differences in Reading Achievement at the Secondary School Level, Studies in Educational Evaluation, v32,n4,p317-344, ERIC. EJ.751877

75- Linn, J. (2005)" Reading Methods Used in Kansas Middle and High Schools" U.S.A, Kansas State University, Publication Number, AAT. 3185962.

76- Lynch, M. Therese (2001) "The effects of strategy instruction on reading comprehension in junior high students", U.S.A – Ohio, The University of Toledo; Publication Number, AAT 3036380.

77– Lynch, L. Fawcett, A. & Nicolson, R., (2000) Computer- Assisted Reading Intervention in Secondary School, An Evaluation Study, British Journal of Educational Technology, v31, n4, p333-48, Oct., ERIC. EJ615302

78- Lynn, R. (1981) "A Cooperative Study of The Effectiveness of a Language Experience Approach and Reading Laboratory Approach With Junior High School Student", Diss. Abst. Inter., Vol. 141, No. 12, P. 4983.

79- Margarita, C. (1977) Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition Students Transitioning From Spanish to English Reading, ERIC .ED. 405428.

80- Marks, G. & Ainley J. (1997), Reading Comprehension and Numeracy among Junior Secondary school Students in Australia, ERIC., ED471628

81- Mclead, B. & Mclaughin, B (1980), Restructuring or automatically? Reading in A second Language Learning, W.D. 36, pp 1-9.

82- Melvin, H. Steals(1990)" Development of An Adapted Cooperative Learning Strategy In A secondary Chapter 1 Option 4 Reading English / Language Arts Pairing Program (English Language Arts)" , Ph.D. University of Pittsburgh , Diss. Abst. Inter Vol. 51, No. 5, p. 1564.

83- Mindish, J. Marie (2003)" Prediction of grade 11 PSSA mathematics and reading scores" U.S.A – Pennsylvania, Widener University; Publication Number, AAT 3086355.

84- Ogles, P. (1990) "The Outcomes of Using Learning Contract with Adult Beginning Readers in a one –on- one Literacy Program" D.A.I, Vol.51, no. 6.p.1875.

85- Patricia M., et al (1995) Subject L earning In the Primary Curriculum Issue in English, Science and Mathematics, London, Biddles, Ltd.

86- Patricia, A. Amato (1996) making it Happen Interaction in the Second Language Classroom from Theory to Practice, New York, Longman.

87- Perkins, D. (1992) "Smart Schools From Training Memories to Education Minds"New York, McMillan.

88- Peyton Joy & Crandell Jo Ann (1995) Philosophies and Approaches in Adult (ESL) Literacy Instruction, Eric, ED. 386960.

89- Pruitt, B. Anne (2000) the effects of "Great Leaps Reading" on the reading fluency of students served in special education, U.S.A – Kentucky, University of Kentucky; Publication Number, AAT 9980840.

90- Sandra L. McKay & Nancy, H. Hornberger (1998) Sociolinguistics and Language Teaching, (U.K.) Cambridge University Press.

91- Slavin, E. R. (1995) Cooperative Learning, Theory, Research, and Practice, Allyn and Bacon, U.S.A.

92- Stahl. J. (1994) Cooperative Learning in the Language Arts, Addison Wesley Publishing Company, U.S.A.

93- Steele, C. Townsend (2003) "The effectiveness of the Accelerated Reader program on the reading level of second – grade students as measured by the Student Test for Assessment of Reading" , U.S.A – Mississippi , Mississippi State University ; Publication Number , AAT 3080207 .

94- Susan H. Alliwell (1992) Teaching English In the Primary Classroom, London, Longman.

95- Takase, A. (2003) "The effects of extensive reading on the motivation of Japanese high school students", U.S.A – Pennsylvania", Temple University; Publication Number, AAT 3097732.

96- Toni & Nell (1992) Enhancing Thinking through Cooperative Learning, Teachers College, Columbia University, U.S.A.

97- Towson, M. Shelagh (1987) Changing Reading Ability Based Perception of Self and Others in high School Population, A Comparison of Tow Cooperative Intervention Strategies " D.A.I., Vol48, No. 5, P. 1550.

98- Truong, L. Thi. (2002) "A case study of Long Beach Unified School District, How elements of effective reading strategies can be implemented at the secondary level", U.S.A – California, University of Southern California; Publication Number, AAT 3093930.

99- Vega, L. Fuentes (2001) "English language learners developing reading comprehension skills through Think-alouds", U.S.A – Connecticut, The University of Connecticut; Publication Number, AAT 3008144.

100- Ward W., Rosetta R. (2001) "The effectiveness of instruction in using reading comprehension strategies with eleventh-grade social studies students", U.S.A - Mississippi , The University of Mississippi; Publication Number, AAT 3040621.

101- Weedman, D. (2003) "Reciprocal teaching effects upon reading comprehension levels on students in 9th grade", U.S.A – K entucky, Spalding University; Publication Number, AAT 3077709.

102- Weitz, W. Erna (2003) "Sustained silent reading with non-native speakers of English, Its impact on reading comprehension, reading attitude, and language acquisition" .U.S.A – California, University of Southern California; Publication Number, AAT 3103978.

103- Welle, L. David & Weller (1999) Secondary School Reading, Using the Quality Principle of Continuous Improvement to Build an Exemplary Program, NASSP Bulltin, v83, n607, p59-68, ERIC, EJ 592986

104- Wesson, B. (2004)"The effects of instructional methods in developmental reading on students ' reading achievement at the end of Developmental Reading and English Composition", U.S.A – Tennessee, Union University; Publication Number, AAT 3143786.

105- Young, A. Cheryl. (2001) "Comparing the effects of tracing to writing when combined with Orton-Gillingham methods on spelling achievement among high school students with reading disabilities" , U.S.A – Texas , The University of Texas at Austin ; Publication Number , AAT 3064692 .

106- ZhaoHong Han & Cheng-ling Alice Chen (2010) Repeated-reading-based instructional strategy and vocabulary acquisition, A case study of a heritage

speaker of Chinese, Reading in a Foreign Language, October, Volume 22, No. 2, pp. 242–262.

107-Airhart, K. (2005) "The Effectiveness of Direct instruction in Reading Compared to a State –Mandated Language Arts Curriculum", U.S.A, Tennessee State University, Publication Number, AAT3203168

108-Augusto, L. (1995) Putting Computer in Proper Place Inside The Classroom, Forum, V.33, No.4.

109-Brown, N. (2006)" Investigation on Instructional Reading Strategies, Professional Development and Training, and Reading Assessments used at the Secondary Level to Improvement Student Reading Skills", U.S.A., Indiana State University, Publication Number, AAT3251403

110-Chiang, L. (1998) "Enhancing Metacognitive Skills through Learning Contractors" Paper Presented at the annual Meeting of Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL, October, (14-17) P.9,

111-Clinton, J. Mary (2004)" Conversation about reading, The voices of students in their K—12 journey", U.S.A – Pennsylvania, University of Pittsburgh; Publication Number, AAT 3158757.

112-Cox, D. Douglas (2007)" Improving High School Students` Reading Achievement, A study of The Organizational Structures in high Schools that Most Support Improved Student Achievements in Reading", California, University of La Verne, Publication Number, AAT. 3250486.

113-De Bono, E. (1992) "Six Thinking Hats for Schools Cheltenham ", Vic Hawker and Brownlow Education.

114Giess, S. (2006) "Effectiveness of a Multisensory, Orton –Gillingham – Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students with Reading Disability", U.S.A, Florida University, Publication Number, AAT 3177972

115-Hardiman, M. Mariale. (2004) "Teaching adolescents with reading deficits, The effects of a phonics-based approach, U.S.A –Maryland ", The Johns Hopkins University; Publication Number, AAT 3130691.

116-Holubec, J.E. (1993) how you get there From Her? Getting Started with Cooperative Learning, Contemporary Education, Vol.63, No. 3

117-Jowers, S. (2006) "The Impact on Reading, Writing, and Mathematics of the Education Accountability Act at tow South Carolina Schools", U.S.A, South Carolina University, Publication Number, AAT 3324445.

118-Kalisek, A. Marie (2004) "The effects of a middle school corrective reading intervention on high school passage rate", U.S.A –California, University of La Verne; Publication Number, AAT 3135931.

119-Lin, C. (2006) "The Impact of Literacy Enhancement through Storybook Reading Intervention for Taiwanese EFL Junior High School Student", U.S.A, Texas A&M University –Kingsville, Publication Number, AAT 3249999

120-Linn, J. (2005)" Reading Methods Used in Kansas Middle and High Schools", U. S.A, Kansas State University, Publication Number, AAT 3185962.

121-Marty Zimmerman (2011) "Increasing Secondary Reading Comprehension and Reading Proficiency Across Content Areas", Masters in Education, Concordia University Portland .

122-Mason, P. (2006)" Revaluing Readers and Reading in a College Support Program", U.S.A., New York, Hofstra University, Publication Number, AAT 3239801

123 -McCladdie(2006) K.," A comparison of the Effectiveness of The Montessori method of Reading Instruction and the Balanced Literacy

Method for inner city African American Students" , U.S. Pennsylvania, Saint Joseph`s University , Publication Number ,AAT.3213429

124-Monzo, U.C & Monzo A. U (1995) Teaching Children to be Literate, Areflective Approach, Harcovert Brace College Publishers, London.

125-Okebukola (1984) A. peter & Ogunniyi, B. meshach , " cooperative , competitive and Individualistic science Laboratory Interaction patterns - effects on students Achievement and Acquisition of practical skills" ,Journal of research in science Teaching ,Vol.(21) , No .(9)

126-Persad, B. Maharaj (2002) "The effects of the linguistic experiences reading habits, involvement between Latino parents and their student children, and native language use in the home on academic performance through high school", U.S.A – California, Alliant International University, San Diego; Publication Number, AAT 3056116.

127-Rendon, J. Mary (1990) Learner Autonomy and Cooperative Learning English Teaching, Forurn October

128-Rivera, R. (1985) "SA Study of the Effectiveness and Appropriateness of Three Methodological Approaches Basal, Mixed, and Language Experiences with Return Migrant Students in Humaco", Durtorico (Reading Bilingual) Ph.D. Pennsylvania Sate University, Dyss. Abst. Inter., Vol.45, No. 10, P.3064.

129-Sharan .S. (1998)" Cooperative Learning in Small Groups, "Recent Methods and Effects on Achievement" attitudes, and Ethnic Relations", Review of Education, vol. 50, no.2.

130-Steve, S.(2001) Use Blended Learning to Increase Learner Engagement and Reduce Training Costs. Dotting up Blended Learning Courses , Learning Safari- April,http, // www. Learningsim . com.

131-Steventon, E. Candace. (2004)" Repeated reading within the context of a peer-mediated remedial reading program, U.S.A –Georgia", Georgia State University; Publication Number, AAT 3138249.

132-Uyeo, S. (2006)" Before -and After- School Reading Intervention and Achievement at high –Performing elementary Schools U.S.A. California University of La Verne", Publication Number, AAT 3218809

133-Williams, W. (1999) "The Effect of The Use of Learning Contracts on Student Performance in The Technology Teacher Training", ERIC. ED600221.

134-Witkowski (2004) P. Marie," A comparison study of two intervention programs for reading- delayed high school students, U.S.A—Missouri", University of Missouri – Saint Louis; Publication Number, AAT 3135832.

135-Woodman, H. (2005)" Selection of an Instrument that Will Measure and Predict Success in College reading", U.S.A, Oakland University, Publication Number, AAT3173702.

136-Zigmond, N. (2006) Reading and Writing in Co- Taught Secondary School Social Studies ClassroomsAl, Readin & Writing Quarterly, v22,n3,p249-268, Jul-Sep., 2006, ERIC. EJ.736977.

137-Zipperer, M. Freya; Tomas, M. Sisson & Said (2002) W. Rhonda, Literacy Education and Reading Programs in the Secondary School, Status Problems and Solution, NASSP Bulletin, V.86, N. 632, P3-17, ERIC. EJ 652047

* * *

42. Teleb, Ali Mahmoud. (1996). Lectures in Literature and Criticism. Asuit, Al-Azhar University, Faculty Of Arabic.
43. Ulman, Stephen. (1962). *The Role of Word in Language.* (Beshr, Kamal. Trans). Cairo: Youth Library.
44. World Assembly of Muslim Youth. (2006). Secondary School students' Attitudes towards Reading and Impact on the Future of the Young in Egypt and Saudi Arabia. Riyadh: *Tenth Congress, Young People and Building the Future*, from 21 to 23 November.
45. Younis, Fathy Ali. (1996). *Arabic and Islam in Kindergarten and Primary Schools.* Dar al- Kutub.
46. Zaiton, Hassan. Hussein. (2003). *Thinking Learning: an Empirical Vision in Developing* Thinking Minds. Cairo: Alam El Kotob.

* * *

Dissertation. Curriculum & Instruction Dept, Faculty of Education, Al Azhar University.

34. Rajeh, Ahmed. Ezzat. (1968). *Psychology Fundamentals* (7 ed.). Cairo: Dar El Ketab Alarabi.
35. Rashed, Hanan. Mustafa. Madbuly. (2004). The Effect of Using Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills among First Year Female Students at Al Azhar Preparatory Stage. Cairo: *Fourth Scientific Conference of the Egyptian Society for reading and knowledge (Reading and the Development of Thinking)*: in the period of 7-8 July, pp. 177-222.
36. Sallam, Ali Abdul Azeiem. (1994). *Arabic Characteristics and Methods of Teaching.* Alexandria: Al Sharq press.
37. Shaalan, Muhammad Suleiman, Gadullah, Soaad, and Radwan, Muhammad Mahmoud. (1981). *Recent Trends in Teaching Fundamentals at Basic Education School*. Cairo, D, N, D, T.
38. Suif, Mustafa. (1983). *An Introduction to Socio-Psychology*. Cairo: Anglo-Egyptian Library.
39. Taima , Rushdie and Kamel ,Mahmoud. (1988) *Teaching Language between Curriculum and Strategies.* The Islamic Organization for Education, Science and Culture.
40. Taima, Ahmed Rushdie. (1996). Arabic Learning for Foreign Workers In the Arab World. *A Seminar of Teaching Arabic for Foreign Workers In the Arab World.* Qatar: Doha, the Arab Organization for Education, Culture and Science.
41. Taima, Ahmed Rushdie. (1998). *Teaching Arabic Curricula in Primary Education.* Cairo: Dar AlFekr Al Arabi.

23. Green, Godeth. (1990). *Thinking and Language.* (A.-R. A.-A. Al-Abdan, Trans.) Al Ryadh: Alam El Kotob.
24. Hasan, Muhammad Seddik Muhammad. (1994). Self-Learning and Current Age Variables. *Education (111).* Qatar: National Commission for Education, Culture and Science.
25. Hassan, Tammam. (1998). *Arabic: Meaning and Structure.* Cairo: Ala El Kotob.
26. Ismail, Al Ghareb Zaher. (2009). *E-Learning from Implementation to Professionalism.* Cairo: Alam El Kotob.
27. Ismail, Ali Ibrahim. (2003). The Effectiveness of a Proposed Computer-Assisted Program on Developing Secondary Stage Students Functional Reading Skills and Their Attitudes. *An Unpublished PhD Dissertation.* Educational Research and Studies Center, Cairo University.
28. Ismail, Ali. (1998). *Arabic Teaching.* Cairo: Almaktab Al Arabi Lelmaaref.
29. Muhammad, Muhammad Saad. (2002). *Semantics.* Cairo: Zahraa El Shams Library.
30. Mukhtar, A.Ahmed (1998). *Semantics* (7 ed.). Cairo: Alam El Kotob.
31. Nasef, Mustafa and Hana, Attia. (1983). *Learning Theories: A Comparative Study.* Alam Al Marefa Series. Kuwait, National Council for Culture and Arts.
32. Nasrullah, Tawfik. Muhammad. (2006). *Secondary School Students Attitudes towards Reading and its Relation to Academic Achievement in Arabic*. Umm Al Qura University, Faculty of Education.
33. Othman, Khalafuldeep. (2003). The Effectiveness of Using Some Functional Integrative Approaches of Teaching Arabic on some literal Skills among a sample of the fourth year Primary Pupils. *Unpublished PhD*

Islamic nation , International Islamic University in Malaysia 18-20 / Dhul Keaada / 1428 , corresponding to 28-30 / of November.

15. Al-Asfhany, Alragheb Abi El Kasem Al Hussein bin Muhammad. (1992). *The Holy Quran Vocabulary*. Verified by Safwan El Dawoody. Damascus: Dar Elkalam. Beirut: Al Dar Al Shamyya.
16. Al-Ghamedy, Saad Abdullah. (1420 H.). Analysis of Reading Book Content in the Public Secondary Stage in the light of Critical reading Skills Needed for Secondary Students. *Unpublished MA Thesis.* Mecca: Curriculum and Instruction Dept, Faculty of Education, Umm Al Qura University.
17. Al-Samady, Okla Mahmoud and AL-Haq, Fawaz Muhamad AlAbd. (1996). *Language Acquisition and Learning Methods: Implications for Arabic Learning and Teaching.* The Arab Organization for Science and Culture. (1), June.
18. Alshareif, Thuraya. Ahmed. (1990). *The Effect of a Function-Based Program to Teach Syntax to Eighth Grade Students in the Elementary Stage*. *Unpublished MA Thesis*. Ein Shams University: Faculty of Girls.
19. Camb, Gerald. (1977). *Instructional Program Design.* (A. K. Kazem, Trans.) Cairo: Dar Elnahda Alarabia.
20. El Kholy, Hesham. (1994). Tactile Visual Perception of Fifth-Grade Students of Primary Schools and its Relation to Reading Achievement. *Psychology* (50).
21. Gibran, Waheed. (1981). *Cooperative Education*. Palestine: Community of Ramallah College.
22. Gray, S. William. (1981). *Teaching Reading and Writing.* (Khater, Mahmoud Rushdie, Ramadan, Kafia, and Shehata, Hassan Trans.). Cairo: Dar Al Marefa.

8. Al Faleh, Sultana Bent Faleh. (2004). *Mastery Cooperative Learning Strategy: A Contemporary Vision of Teaching and Learning Methods*. Al-Riyadh: Dar Al-Zahra for Publication and Distribution.
9. Al Farra, Farouk Hamdy. (1989). *The Improvement of Geography Teaching Proficiencies Using Systemic Units*. Kuwait: Kuwait University, College of Basic Education: Kuwait Foundation for the Advancement of Science.
10. Al Hereishy, Munira Abdul Aziz. (1999). The Effectiveness of a Proposed Strategy on Developing some Critical Reading Skills among First Year Secondary Female Students in Riyadh. Faculty of Education for Girls, Humanities, Riyadh, Department of Education and Psychology.
11. Al Kouseby, Ghalia Bent Zaher. (1997). *Reading Lessons in Reading Textbook in the Secondary Stage: Evaluative and analytic Study.* The Sultanate of Oman: Faculty of Education.
12. Al Mubarak, Ahmad Abdul Aziz. (1424 H.). The Effect of Using Web-Based Virtual Classrooms on Prospective Teachers Achievement in Communication and Instructional Technology at King Saud University. *An Unpublished MA Thesis.* Riyadh: Faculty of Education, King Saud University.
13. Al Saleh, Faeqa Saied. (1991). *Selected Articles about cooperative and small group learning*. Bahrain: Ministry of Education, Department of Educational Documentation.
14. Al Zahrany, Mordy bin Gharm Allah Hassan. (2007). The Technical Approach ofTeaching Arabic: Concept, Basics, Demands, and Applications. Malaysia: First World Conference of the Arabic language and literature: the contributions of language and literature in the cultural building of the

List of References:

A- Arabic References:

1. Abdul-Hameed, Gaber. (1999). *Learning Psychology and Theories.* Dar Al Nahda Al Arabia.
2. Abdullah, Sami Mahmoud and Abdel Wahab, Mohamed. (2000). Contemporary Trends in Teaching Arabic, Cairo: Al-Azhar University, Faculty of Education.
3. Abdul-Moneim, Ali Muhammad. (1998). *An Introduction to Instructional Technology*. Cairo: Dar Al Neanay for Publication and Distribution.
4. Abu Emira, Mohebat. (1997). Experimenting the Use of Collective Cooperative learning and Collective Competitive Strategies in learning Mathematics among Public Secondary Stage Students. Studies in Curriculum and Instruction, (44). Cairo: The Egyptian Association of Curriculum and Instruction.
5. Abu Hatab, Fouad and Sadek, Amal. (1994). *Educational Psychology.* Cairo: Anglo- Egyptian Library.
6. Abul-Kheir, Esam Muhammad Ahmad. (2003). The Effectiveness of Some Teaching Strategies on Developing Linguistic Creativity Skills among Female Pupils of One Class Schools. *An Unpublished PhD Thesis*, Curriculum and Instruction Dept, Faculty of Education , Al-Azhar University in Cairo.
7. Al Deeb, Muhammad Mustafa. (1992). The Effect of Different Kinds of Cooperation and Competition on Students Attitudes and Retainment of Some Arabic Language Concepts. *An Unpublished PhD Thesis.* Psychology Department, Faculty of Education, Al Azhar University in Cairo.

The Contemporary Approaches of Learning and Teaching Language among Theories and their Explanations in Educational Research Studies

Dr. Khaled Mahmoud Mohammed Arfaan

Associate Professor of Curricula and Teaching Methodologies of Arabic –

Deanship of Scientific Research

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic Universit

Abstract:

The large number of Educational Studies and Research, which meant teaching and learning of language and the multiplicity of trends in which they went, confused educational researchers, and make them perplexed when dealing with those studies .It made them wonder: what studies they should select? And which trend they should follow? This make the review and classifying of these studies according to specific basis are urgent, in order to understand the nature of these studies, the relationship between them, and the goals they seek. This means more awareness, deeper understanding and greater benefit. Also, the studies in the field of language teaching and learning has received a lot of attack by non-educators working in the field of language teaching and learning. Accused it of weakness, unoriginality and superficial treatment. This prompted the researcher to show the value of these studies through the monitoring of trends and rooting them in language theories, psychological theories, and entrances to the teaching and learning language. Giving to those studies more credibility, confidence and persuasion. Making them more able to develop language teaching and learning from an educational perspective which is supported on the dimensions of linguistic, and psychological and communicational basis. This opens the way to conduct interdisciplinary researches involving linguists and educators alike. Which is one of the most contemporary areas that received a lot of attention by researchers and scientific institutions. This research was monitoring nine directions for research and educational studies, and then followed by the various theories that have adopted them, then language entrances that launched them. After the presentation researcher concluded results in a table monitor every trend, linguistic and psychological theories relied upon and linguistic entrance related to them. That has been consolidated by a set of studies in the field of teaching reading for secondary school students, as models for studies in each trend that exceeded thousands of studies. reading was chosen to without the other of its importance as an end in itself and a tool for learning and academic success, secondary stage was chosen as to their importance and being the point of contact between basic education and higher education.