

الأسلوب التعليمي وأثره في تشويق الطالب لتعلم اللغة  
العربية في الصفوف الأربعة الأولى: الواقع والمأمول

الأستاذة الدكتورة صفا أمين زيد الكيلاني  
قسم المناهج والتدريس  
كلية العلوم التربوية  
الجامعة الأردنية

الأربعاء 19 ذو القعدة 1431هـ- الموافق 27 تشرين الأول 2010م



## المخلص

تم استعراض أساليب التدريس التي اهتمت بعملية الاستيعاب في العقود الماضية، والتي خلصت إلى ضرورة ربط المادة الدراسية في الصفوف الأولى بثقافة الطفل الشفهية المنزلية، والتدرج في تقديم المعنى بتسلسل روائي منظم يراعى به هذا الارتباط أيضا. وأن لا تستخدم التعبيرات المجازية للطلاب في السنين الأولى حيث إن الطلاب في هذه الفئة العمرية لا يفرقون كثيراً بين الحقيقة والمجاز. وأن يتم حذف حركات التشكيل من الكتابة المقروءة بشكل مدروس ومتدرج من أجل تجذير القدرات فوق المعرفية بالتلفظ باللفظ الصحيح اعتماداً على فهم المعنى من السياق. والاستعانة بالرسوم والأناشيد والألعاب المسرحية والروايات الشعبية المبسطة التي ترتبط بثقافة الطفل المحيطة ومعرفته القبلية من أجل إدخال المعاني بشكل مبسط، وإغناء المكتبة المدرسية بهذه الروايات والأسطوانات المدمجة التي تجعل من الفصحى أقرب للغة الأم باعتياده سماع ما يحلو له من خلالها. والعمل على استماع الطفل منذ سن الحضانة إلى مسرحيات تستخدم بها العربية الفصيحة للسماح بالانتقال السلس وتجسير الفجوة بين الثقافة الشفهية التلقائية المنزلية والتعليم المدرسي المنظم. وأن لا يتم الفصل بين معتقدات الطفل في تنشئته المنزلية وما يتعرض له في المدرسة، من أجل تجذير عادة المطالعة لديه منذ الصغر.

## المقدمة النظرية

### 1- التطور اللغوي وعلاقته بالاستيعاب

كان يتم الفصل سابقاً بين اللغة والاستيعاب، فتعامل اللغة على أنها مجرد وسيط لتمثيل الأفكار بين الشخص وعالمه بطريقة مستقلة عن السياق الذي تتم به عملية الاستيعاب. بينما تبنت الفلسفة البنائية المنظور الذي يعتبر أن عملية التفاهم اللغوي هي عبارة عن عملية داخلية ذاتية وممكنة تقوم بتوجيه السلوك وتتأثر بالإدراك، فعندما يستوعب شخص ما يتلقاه من وسيط لغوي فإن عليه أن يطور نظريات عما يتكلم به هذا الوسيط، فاللغة عملية نشطة وليست مجرد تمثيل سلبي عن الواقع المعاش؛ كما أن المفردات اللغوية ليست مجرد مصفوفة عبارات، بل أن إدراكها على وجه الدقة يعمل على تطوير الفهم عن طريق الربط بين العبارات والمعنى؛ حيث يكتسب المتعلم المعلومات من خلال محيطه الاجتماعي ثم يبني معناه الخاص مما يعني محاوراة اجتماعية في بناء المعنى (هاموند، كونفيرس وجراس، 1995، Hammond, Converse & Grass).

ويلخص شريهولمز (Cherryholmes, 1986) "من منظري التوجه النفس اجتماعي في المناهج والتدريس" التداخل بين اللغة والاستيعاب بالتالي - مقتبس من الكيلاني، 2010:

١ - اللغة ليست مجرد تعبير عما في داخل الفرد مستقل عن محيطه الاجتماعي، فبما أننا نستخدم اللغة، واللغة وسيلة اجتماعية للتعبير عن الخبرات المشتركة للمجتمع، تتأثر وتؤثر في الجميع بطريقة انعكاسية، فالقول إنها ترجمة للخبرة الخاصة بالفرد ليس له معنى.

٢ - المعنى المتولد الذي يتم التعبير عنه عن طريق اللغة يتطور تاريخياً (فكلمة أرض بالنسبة للفرد وهو في العاشرة من عمره تختلف بالنسبة للفرد نفسه وهو في الثلاثين من العمر). فيتم بناء المعنى من خلال وجودنا في العالم الاجتماعي. واللغة ليست مجرد وسيلة للاتصال والتعبير بل هي البعد الذي يبني الإنسان نفسه من خلاله، وكيونة الفرد تتحدد عبر الزمن بالاحتكاك اللغوي. ويصبح تاريخ الخبرات مهماً عندما يتم الوعي بها ويتحمل الفرد مسؤولية التصرف بناء على هذا الوعي بالخبرات، وهذا يعني تأويل جميع ما حصل من خلال التطور التاريخي للمعنى من قبل المتكلم/ الكاتب. المعنى المطروح من قبل المتكلم/ الكاتب في الحاضر هو حوار بين ماضيه وحاضره، المعنى الحاضر يتضمن فهم الماضي ويتطور هذا المعنى بصورة مستمرة. وهكذا فإن كل المعاني هي حوار بين الماضي بخبراته والحاضر؛ إن الكلام أو الكتابة هما تعبير عن وعي المتكلم/ الكاتب، وليس بالضرورة عما هي حقيقة الأشياء.

٣ - المعنى المقصود لدى المتكلم/ الكاتب لا يحدث من مجرد استقراء التسلسل التاريخي للخبرة، بل أيضاً بفهم الشعور الآني وكيفية تفاعل الوعي مع البيئة الاجتماعية للمتكلم/ الكاتب. وهذا يعني أن تفسير المعنى لا يتم فقط من خلال ما قصدناه، بل أيضاً بما أدركه السامع/ القارئ، الذي يؤثر في المعنى الذي قصدناه عندما يقوم السامع/ القارئ بالتعليق عليه وهكذا يتطور المعنى حتى لدى الشخص الذي قام بتأصيله ابتداءً.

٤ - تحدث مفاهيمنا القبلية تحيزاً لفهم المعنى المطروح من قبل المتكلم/ الكاتب لأن المعنى الذي يتم تكوينه من قبل السامع/ القارئ بناء على ما تلقاه من المتكلم/ الكاتب يرتبط بثقافة المستمع/ القارئ. إننا لا نستطيع معرفة قصد المتكلم/ الكاتب إلا من خلال فهم جميع أفكاره وليس

الاقتصار على جزء منها فقط. والمعنى ليس موضوعياً، وبالوقت نفسه هو ليس ذاتياً، فالمعنى يمكن أن يؤدي بطرق عديدة ويؤدي إلى المقصود نفسه. إن فهم السياق والمناسبة مهمان لفهم المقصود، إلا أن هذا لا يعني أن المستمع/ القارئ قد لا يجد معاني أخرى ربما لم يقصدها المتكلم/ الكاتب، فكل المعاني مرتبطة بالثقافة ولا يمكن أن يستقبل المعنى تماماً كما هو.

## 2- الثقافة المنزلية الشفهية والثقافية المدرسية المكتوبة وعلاقتها بالتطور التاريخي للإدراك اللغوي.

بما أن فهمنا لعملية الإدراك اللغوي لدى الفرد لا يحدث إلا بفهمنا للتطور التاريخي اللغوي لديه، فهذا يعني أننا يجب أن نفهم تأثير الثقافة المنزلية الشفهية على كيفية استيعاب المادة المكتوبة، ومن أهم الباحثين الذين درسوا تأثير الاستيعاب المدرسي بالثقافة المنزلية الشفهية هو جي (Gee, 1991) الذي تلخص أفكاره بالآتي:

أ - هناك نوعان من الثقافة: النوع الأول هو التعرض للخبرة ومن ثم الممارسة التلقائية لها (اكتساب الثقافة اللغوية بطريقة شفهية)، والنوع الثاني هو التعلم المخطط له (القراءة والاستيعاب المدرسي).

ب - يفضل الأطفال توظيف المعلومات من خلال ما تم اكتسابه بالثقافة الشفهية، إلا أن الوعي بمبررات الممارسة والقدرة على تعميمها يتم من خلال التعليم المنظم والمخطط له، ومثال على هذا أن الذين يتعلمون لغتهم الأم عن طريق الثقافة الشفهية قد لا يحسنون قواعد استخدامها مع أنهم يكونون أمهر في التواصل من خلالها، كما أن بعض الذين يحسنون استخدام قواعد اللغة بناء على أصول متعلمة قد لا يحسنون التأثير في محيطهم (Gee, 1991).

إذا تمت مطالبة الطلاب بتوظيف معلوماتهم المتلقاة عن طريق التعلم المدرسي، وكانت هذه المعلومات مكتملة لما تلقونه بطريقة شفهية تلقائية في البيت،

كأن تكون العبارات والقطع المكتوبة والمطلوب قراءتها واستيعابها وتوظيفها تشابه الثقافة المنزلية، فإن الطفل لن يجد كبير عناء في الانتقال من المجال البدائي في الثقافة المنزلية، إلى المجال المتقدم في الثقافة المكتوبة المدرسية، حيث يتم هذا بطريقة سلسلة؛ فيجد أن ما يتم استيعابه في المدرسة، يعمق خبرته المألوفة. وعلى النقيض من هذا فإن الأطفال الذين لم يتعرضوا أصلاً للثقافة المطلوبة والقيم المحبذة في التنشئة الأولى، فإنهم يجدون أنفسهم مطالبين في المجال المتقدم المدرسي بتعلم أشياء لم تتم ممارستها أصلاً في تنشئتهم المنزلية. وعلى هذا فإنه وللتخلص من أي ترسبات للفقر الثقافي في التنشئة البدائية المنزلية، فعلى المدرسة تمريرهم أولاً بتعليم مخطط له ومدرّس وبصورة غير رسمية يماثل الصورة التلقائية للتعلم الشفهي المنزلي بشكل ألعاب ومسرحيات قبل دمجهم في التعلم المنظم والرسمي.

### هدف الدراسة

إن هدف التعلم المدرسي هو السيطرة على الثقافة السائدة ، بالإضافة إلى التمرس في مهارات النقد والتحليل لإعداد الأفراد الملتزمين قيماً والقادرين على نقل الأمة لمصاف الأمم المتقدمة اجتماعياً واقتصادياً. والخطوة الأولى لتحقيق هذا الغرض، هي جعل الطالب يتقن عملية استيعاب المادة المقرّوة في الصفوف الأربعة الأولى، مشفوعاً هذا الأمر باتجاهات جيدة نحو القراءة، لتصطبغ عملية المطالعة بصبغة تلقائية مشابهة لتلقائية العادات المتبعة في الثقافة الشفهية المنزلية، مما يؤدي إلى استمرارية التعلم مدى الحياة. وتهدف الدراسة إلى التعرف على الأسلوب التعليمي وأثره في تشويق الطالب لتعلم اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى: الواقع والمأمول.

إن العمل على النقل السلس للطالب المبتدئ من ثقافته الشفهية المنزلية إلى تمكنه من استيعاب المادة المقرّوة يلزمه تفهم النظريات المعرفية بخصوص أساليب

التدريس، وسوف يتم تقديم التطور التاريخي لمنظور منطري المناهج والتدريس بهذا الخصوص.

### 3- أساليب التدريس حسب المنظور السلوكي وواقع الأسلوب التعليمي في الصفوف الأربعة الأولى في الأردن

إن واقع الأسلوب التعليمي في الأردن يساير منظور المدرسة البنائية ذات التوجه السلوكي (Structuralism)، التي كان من أبرز منظريها برونر وأوزابل. وقد تم تصميم المناهج المدرسية في فترة الستينيات والسبعينيات وحتى أوائل الثمانينيات في الولايات المتحدة الأمريكية حسب التوجه البنائي السلوكي في المعرفة. وتؤمن هذه المدرسة بأن المعرفة ثابتة، وأن الطالب يبني معناه حسب التصميم الذي وضعه واضع المنهاج ، مع الأخذ بعين الاعتبار ملاءمة المادة المصممة لمرحلة نمو الطفل واستعداداته وميوله في الفترات العمرية المختلفة. ويتم تصميم منهاجي الصفين الأول والثاني الابتدائيين حسب توجه برونر الذي اهتم بتكوين مفاهيم الطالب بطريقة تلقائية حسب الطريقة التي تلقى بها مفاهيمه في ثقافته المنزلية.

#### تكوين المفاهيم التلقائية في التعليم الرسمي:

بين برونر (Joyce & weil, 1990) أن أولى القدرات التي تتكون تلقائياً لدى الفرد في ثقافته المنزلية الأولى، هي القدرة على التصنيف، وهذه القدرة هي التي تمكنه من تعلم اللغة الأم. وقد أشار إلى أن همن الأفضل تدريس المفاهيم الجديدة للأطفال في الصفوف الأولى اعتماداً على هذه القدرة الفطرية. كون الفرد يبدأ بالإدراك اللاوعي لعملية التصنيف التي يقوم بها وينتهي بالوعي لجزئيات التصنيف، فالطفل في السنوات الأولى يدرك أن الفراشة والنحلة تنتمي إلى صنف يختلف عن صنف العصفور والغراب مثلاً، ولكنه لا يعرف الكلمة المناسبة التي تعبر عن هذا المفهوم، فقد يطلق على الفراشة والنحلة والبعوضة والذباب لفظ واحد "كذبابة مثلاً"، وهذا يعني إدراكه الضمني أن هذه المخلوقات جميعها تنتمي إلى صنف واحد. ثم

يقوم الطفل في مرحلة متقدمة بتمييز الاسم الخاص الذي يستخدمه الناس من حوله لتصنيف معين، ويدرك أن هذا الاسم يتضمن مفهوماً عاماً تتدرج تحته الجزئيات؛ وأنه يحسن به أن يطلق لفظ حشرة على الاسم العام الذي يجمع صفات الذبابة والبعوضة والنحلة والفراشة. وهذا يعني أن الفرد قد وصل إلى درجة من الوعي لأهمية وضع اسم خاص يضم جميع الأشياء المتشابهة التي تقع ضمن هذا المفهوم.

إن الأفراد جميعهم في المجتمع الإنساني، وهذا ما يميزهم عن غيرهم من المخلوقات من حيث القدرة على الاستخدام المنظم للغة، يقومون بوضع تصنيفات من أجل جعل العالم من حولهم منظماً أكثر ولأجل سهولة التعبير عن الأشياء، وهذا مبدأ اكتساب المفاهيم في اللغة الأم أساساً. ولكن وبما أن تعلمنا للغة الأم يحدث من خلال استقراء معنى الكلمة الجديدة في السياق المستخدم، فإنه يكون من الأوفق أن نقوم باستخدام الطريقة نفسها أثناء طرح المفاهيم الجديدة بالمدرسة. وقد اعتبر برونر أن أفضل استراتيجيات التعلم هي الاستراتيجية التي يتم فيها إيصال المفهوم بأقل مجهود ذهني من قبل الطفل.

ويرتكز الكتاب المدرسي في الأردن على هذا الأسلوب في الطرح فيطلب من الطالب وصل خط أو وضع دائرة حول الأشياء المنتمية معاً، لأجل تفهم المفهوم. ويقوم الكتاب المدرسي لاحقاً ومنذ الصف الثالث الابتدائي بالانتقال تدريجياً في الارتكاز على وسائل التدريس للمادة المقروءة طريقة استنباطية كما في أوزابل..

**التعليم المنظم المستند إلى المادة المقروءة:** يحدث التعليم المنظم المستند إلى المادة المقروءة في المرحلة التالية، بعد أن يكون الطفل قد تمكن من المفاهيم التي استوعبها بالطريقة الاستقرائية المشابهة لتعلمه للغة الأم، ويقوم التدريس على تمكين الطالب من المعارف القبلية التي غالباً ما يكون قد تعرض لها بطريقة محسوسة، ومن ثم تفهمه لتعميمات المادة المتعلمة عن طريق التعلم المنظم، ومحك القدرة على هذا التفهم هو تعميم ما تعلمه على مواقف جديدة.

وكان أوزابل من أبرز المنظرين الذين اهتموا بكيفية تنظيم المعرفة القبلية وتسلسلها (Joyce, B., & weil, M. 1990) حيث اعتبر أن تناسب الخبرة

المقدمة للمعرفة القبلية ومدى تنظيم المادة المقدمة ومناسبتها لخبرة التلميذ السابقة عند تقديمها يساعد على تقوية البناء الإدراكي لديه. كما اعتبر أوزابل أن تقوية البناء الإدراكي لدى التلميذ، يعمل على نضج أحكامه بخصوص أهمية المعلومات التي يستقبلها ومن ثم تذكرها؛ وعلى هذا فإنه إذا أردنا تقديم مادة جديدة بطريقة فعالة فإن علينا أن نثبت ونوضح ما قبلها (المعرفة القبلية)؛ كما أن التعلم الفعال يحدث إذا كانت المعرفة الجديدة ترتبط بما سبق تعلمه. وهذا يعني أن الطالب يصبح بمقدوره تعميم المعرفة الجديدة على مواقف متعددة. إن المعلومات الجديدة المحفوظة ومهما كانت قيمة من وجهة نظر المعلم هي قابلة للنسيان إذا لم يدرك الطالب أهميتها ومدى ارتباطها بخبرته السابقة. إن قدرة الطالب على تعميم معلوماته يعتمد على عاملين هما البنية المعرفية الحالية لديه، والطريقة التي تنظم بها المعلومات الجديدة بطريقة تساعد على ربطها بالبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم؛ وبمعنى آخر فإن البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم ومدى ارتباط المعلومات الجديدة بهذه البنية المعرفية ثم قدرته على تمييز هذا الارتباط هي العوامل التي تقرر كيفية إدراك الموضوع المتعلم.

ويهتم أوزابل بتريخ المعرفة القبلية من قبل المعلم وتوضيح المبادئ العامة والمعطيات السابقة (المنظم المتقدم) ليقوم الطالب من ثم باستنباط معرفة تفصيلية متعلقة بها. وهذا يعني أن أوزابل جعل للمعلم دوراً رئيساً في العملية التعليمية بطريقة تساعد الطلاب على تنظيم معلوماتهم وإرجاع ما يتلقونه إلى المنظم الذي قدم لهم سابقاً. ولا يعني هذا إغفال دور الطالب الإيجابي في عملية التعلم؛ الطالب له دور رئيس في ربط المعلومات الجديدة بما قبلها وبالحكم على مدى تعلق المفاهيم الجديدة بما قبلها، وهذا ما يدعى *Active Reception Learnin*.

وقد قام الكتاب المدرسي في الأردن باستخدام هذا الأسلوب بوصول المعارف القبلية باللاحقة والتدرج في تقديمها، ووضع تعميمات شمولية تدرج تحتها

التفاصيل، ومن ثم الطلب من الطالب الاستنتاج بناء على ما تم تقديمه بهذا الخصوص.

## تناسب المادة المكتوبة مع مراحل النمو الفكري والعاطفي والاجتماعي للفئة العمرية 6-8

قامت كتب الأطفال في الأردن بتقديم المادة المقروءة للفئة العمرية 6-8 سنوات حسب ميولهم واستعداداتهم في هذه الفترة العمرية. ويسود أدب الأطفال اللارسمي في القصص المصورة ومجلات الأطفال والأنشيد والألعاب، التي بينتها الدراسات التي تتبنى الاتجاه السلوكي بهذا الخصوص. حيث ينتقل الطفل منذ السادسة من عمره من الخيال المحدود في بيئة واقعية إلى خيالات لامحدودة. ويكون قد قطع مرحلة التعرف إلى بيئته، ليتسع الفضول وحب الاستطلاع عن طريق الاستماع والمطالعة، وهو دائم التساؤل، ويحتاج إلى إجابة مقنعة، يخاف الحيوانات واللصوص والموت والأشباح والغول وتتبلور لديه القيم الأخلاقية والمبادئ الاجتماعية وتنمو مشاعره نحو العدل والمساواة ويستتبب القيم الأخلاقية للأثر الأدبي. كما أن تفكيره مرتبط بالأشياء المحسوسة وليس لديه القدرة على الاستقلال المنطقي الصحيح، العلاقة الزمانية والمكانية موجودة، أما العلاقة السببية ضعيفة. ولا يكون الطفل قد تحرر تماماً من الذاتية الضيقة (باكير، 2007).

وتستمر ذخيرة الطفل اللغوية بالاتساع، ويميل للعمل اليدوي مما يحفزه على تعلم الكتابة والرسم، واستناداً إلى هذه السمات تتحدد مضامين الثقافة في هذه المرحلة العمرية، فالطفل يحب الصور الواضحة والدقيقة، ويحفظ الطفل الكلمة ويردها، ويستعين بها بشكل أوسع لتنافس الصور، ويشعر بالرضاء عن نفسه عندما يقرأ، كما وتتكون لديه الاتجاهات الصحيحة نحو القراءة، ويميل للقصص القصيرة وسريعة السرد لكونه قليل الانتباه وسريع التشتت، وليس من الضروري تقديم الفكرة كاملة لأنه لا يعنى بالربط الكامل. تعتمد المادة المتعلمة في هذه

المرحلة على الكلمة والصورة واستخدام الألوان ويتسم أسلوبها بالخفة والجمال وشحذ الخيال وتدخل المتعة، وتقدم الحقائق بشكل سهل وجميل وموجز، ومصدرها اثنان، العالم الذي يعيشه الطفل، ومحاولة تبسيطه. ويعتمد على الرسوم لتوضيح المفاهيم، وتثير الرسوم خيال الطفل وتتفوق على الكلمة في توضيح المفاهيم وتبين التفاصيل، ويعتمد عليها في تمييز الطفل للفكرة الرئيسية و الثانوية للموضوع والبيئة التي تجري بها الحوادث، ويكون هناك مناسبة بين المكتوب والمرسوم. وتستخدم مسلسلات الكرتون لتوضيح الفكرة، كما ويراعى في إخراجها حجم الحروف وقاموس الطفل اللغوي المناسب، وأن تكون حدود طاقة الطفل، ليست سهلة جداً فيفقد التحدي ولا غاية في الصعوبة فيبأس، كما لا تستخدم اللغة العامية في الكتابة، لتصبح القراءة وسيلة للإثراء اللغوي (باكير، 2006).

إن ميل طفل 6-8 سنوات إلى الخيال المنطلق والابتعاد عن المؤلف، يجعله يميل إلى القصص التي تذهب بعيداً خارج حدود معرفته، والتي تتسم بالخيال البريء، وينجذب إلى الحكايات الخرافية ويعيش عالمها مثل قصص الجنيات- سندريلا والأقزام السبعة وعلاء الدين والمصباح السحري، ومع كون القصص خيالية إلا أنها يجب أن تكون مرتبطة بواقعه وأن لا تكون مخيفة كقصص الغيلان وقتل الأطفال. كما وتطعم القصص- حيث إن الطفل لم يغادر مرحلة الواقعية كلياً بعد- بالشخصيات المألوفة كالأب والأم والحيوانات. ويمكن تقديم القصص المؤلفة من قبل الأطفال لتشجيعهم على الكتابة. إن تنمية الخيال الإبداعي يجعل الأطفال يتشوقون إلى الصور الذهنية المعقدة التي يرسمونها في خيالهم. وهنا يأتي دور البالغين في تكوين الاتجاهات الصحيحة نحو استمرار التعلم بجعل الكتاب مشوقاً، حيث إن هذه المرحلة تعتبر جسراً للمراحل التالية، ويجب تعزيز عملية القراءة بالاستماع لما يقرُّه الطفل وعدم السخرية من نوع ما يقرأ لتجسير الفجوة بين الأجيال.. وتعلق الطفل بالقراءة، يعتمد على التجارب

الاستيعابية المؤثرة السابقة، فالذي لا يعتاد القراءة في الصغر يعزف عنها في  
الكبر (باكير، 2006).

ومن أجل تنمية اتجاهات الطفل الصحيحة نحو القراءة، يعمل على دمج  
خيال الطفل وأحاسيسه وعواطفه بالصورة والصوت والحركة في الكلمة المكتوبة بما  
يعرف بالأدب الفني، ويشمل هذا الأدب الرسم والأناشيد الملحنة والألعاب  
والمسرحيات. وتكون ترانيم الألفاظ في الأناشيد متنسقة ، ويعمل على تهذيبها  
والنطق بها بشكل صحيح بما يحتمله قاموس الطفل في اللغة العربية الفصيحة  
والسلسلة وغير المقعرة. كما يكون هناك تجانسا للفظ مع المعنى وتضم الأناشيد  
موضوعات محببة للأطفال. و يميل الأطفال للإيقاع الموسيقي، ويقومون بترديد  
الترانيم لأنفسهم، لتلبي حاجاتهم النفسية والعاطفية، وتهديئ مشاعرهم، وإذا دمجت  
هذه الأناشيد بالألعاب والمسرحية يمكن أن تعالج المعوقين عاطفياً بتعديل سلوكهم.  
وتكون الأناشيد المغناة مليئة بالصور المحسوسة والمعنى الواقعي والانفعالات  
والحكمة. ولا يحب الأطفال الترميز والمجاز. ويفضلون تلقي المعاني عن طريق  
المسرحية خاصة الغنائية منها، وميزتها أنها تجسد الخيال بصورة فعالة لا يشوبها  
اللبس وسوء التأويل، و تأخذ المسرحية شكل اللعب المغنى الهادف الذي يعبر عن  
المفهوم ويحدد المعنى باللغة الفصيحة والحركات وتعبيرات الوجه، وتكون ردود  
أفعال الأطفال حيالها قوية ويندمجون مع حوادثها لأنهم يرون الحوادث كاملة  
بأشخاصها، أي أن عوامل الإيهام المسرحي تتعاون مع خيال الطفل. ويفضل أن  
لا يشوب المسرحيات الحزن وتنتهي نهاية عادلة يخسر بها الشرير ليتعرف بها  
الطفل على القيم الجميلة. وينبغي الحذر هنا من إحساس الطفل بالغرور عند  
التمثيل لتقمصه شخصية البالغ (باكير، 2006).

**تبنى المفاهيم البنائية السلوكية وأثرها على واقع التعليم :** لقد ارتكزت  
أساليب التدريس في الستينيات والسبعينيات وحتى منتصف الثمانينيات على

استخدام أسلوب برونر في التعليم الابتدائي الأولي وأسلوب أوزابل في المرحلة المتوسطة، كما حل أسلوب المدرسة البنائية - بياجيه Constructivism- كمنافس في السبعينيات، باستخدام الطرق الجدلية -الموامة والتمثيل؛ إلا أنه تبين لاحقاً من خلال الدراسات المتلاحقة أن هذه الأساليب كانت محابية لأفراد الطبقة المتوسطة ذوي الياقات البيضاء والخلفية الثقافية الغنية وأطفالها الذين يميلون إلى التحصيل المرتفع، ولم تكن ملائمة للطلاب ذوي الدافعية المنخفضة الذين يعانون من الفقر الثقافي؛ ويرجع السبب أنه ومع كون الأساليب البنائية السلوكية تؤمن بأن المتعلم يبني معناه بنفسه، إلا أنها تعتبر أن هذا المعنى يبقى ثابتاً؛ مما يعني أن المعاني التي سوف يكونها الطفل تتماشى مع خلفية من قام بتصميم المادة المقروءة، ولهذا فإن أطفال الفئة التي تبنى مصممو المنهاج ثقافتها، سوف لا يجدون بها كبير اختلاف عن بيئتهم الثقافية، كونها تعمل على تعميق خبرتهم، التي قد لا تلائم الجميع؛ وبالإضافة إلى هذا أن أسلوب بياجيه ومع كونه يؤمن بالاختلافات الفردية، إلا أنه كان يعتبر أن هذه الاختلافات مرجعها وراثي فلا مجال للحراك الإدراكي بتوفير الغنى الثقافي، فمن وصم بصعوبات التعلم في السادسة من عمره (حسب امتحانات ذكاء مخصصة)، وقد يكون مرجع هذه الصعوبات معاناة الطفل من الفقر الثقافي في المنزل، يهيأ له مواد تناسب مستواه ويستمر هذا حتى التخرج، حيث الاعتقاد أن انخفاض مستواه يرجع إلى أسباب جينية وراثية لن تتغير مع الزمن (Giroux & Penna, 1979).

وفي الأردن، كان التعلم غير الرسمي، من قصص وألعاب ومسرحيات وقصص مصورة وفيديو، يحابي أفراد الطبقة المتوسطة من الدخل المرتفع، والذين كانوا يملكون تعويض النقص الحاصل في المواد الغنية بالمادة الـ مقروءة في المدرسة، بتوفيرها في البيت أو في مكتبات المدارس الخاصة ومسرحياتها، مع عناية القطاع الخاص بجعل المعروض مناسباً ومنافساً لمن يملك أن يدفع الثمن،

وتجلت الفروق في المستوى الأكاديمي بين أطفال الفئة المتوسطة المتقنة وغيرها في الامتحانات العامة التي أهلتهم لأن يمتلكوا المقاعد بالتنافس، ومع توفير التلفاز والحاسوب البرامج التي يفضلها الأطفال من قصص خيالية وخرافية وبدون ثمن تقريباً ولسائر الفئات وباللغة العامية في معظمها، عزف الطلاب عن المطالعة، ولولا المكرمات لحل ضرر حقيقي.

إن رأب هذا الصدع يلزمه فحص توجه منظري التدريس على المستوى العالمي بهذا الخصوص.

#### 4- أسلوب التدريس لدى السلوكيين الجدد (الثمانينيات - منتصف التسعينيات)

مع وضوح كون التوجه السلوكي التقليدي لم يناسب ذوي التحصيل المتدني من الطبقات الفقيرة، كان هناك توجه حقيقي في الثمانينيات في الولايات المتحدة لمخاطبة الطلاب من ذوي القدرات العقلية المختلفة في الثقافة المكتوبة؛ وتبنى المنظرون التربويون في الثمانينيات أفكار السلوكيين الجدد، والذين فسروا الاختلافات بين الأفراد في الاستيعاب باستخدام الحاسوب كنموذج، فالفروقات بين الأنواع المختلفة منها تتضح بسرعة المعالجة، إلا أنها جميعاً يمكن أن تؤدي العمل نفسه مع الوقت؛ وعلى هذا، فإنه يمكن أن يصل جميع الطلاب لتحقيق الأهداف نفسها مع إعطاء الوقت الكافي بما يعرف بالتعلم الإيقاني. وفسرت الفروقات بين الطلاب على أنها مجرد بطء بالتعلم وقصور في سعة الذاكرة طويلة المدى (جانين، 1976، Gagne, R.) واعتبرت الدافعية مفتاح اختيار المعلومات المرسل للذاكرة طويلة المدى نتيجة الخبرة التعليمية، وعلى هذا فهي مفتاح التعلم. ولأجل أن تفعل الدافعية، يجب أن تكون هناك صقالة معرفية لتحفيزها من أجل موازاة المبتدئ بالخبير. وبهذا فقد اهتم المنظرون بأفكار فيكوتسكي من منظري علم النفس الاجتماعي عن الصقالة المعرفية بهذا الخصوص

(Rogoff, &Wertsch, 1984). واتجه الاهتمام بدمج ذوي التحصيل المرتفع بالمتدني من أجل خلق الصقالة الاجتماعية اللازمة، بعكس ما كان سائداً من قبل بناء على أفكار بياجيه بفصلهما من أجل تركيز الطاقات على شحذ همم المبدعين. كما اهتم المنظرون سواء من يتبنون أفكار بياجيه -الذي ظل يراوح مكانه في الثمانينيات، والسلوكيون الجدد، بالمعرفة الفوقية و استراتيجيات ضبط المعرفة والوعي لكيفية التعلم من أجل جعل المتعلم مستقلاً في تعليمه. واعتبر أن التوصل للمعرفة الفوقية هو الهدف المبتغى من التعليم حيث يصبح بإمكان الفرد تعميم معرفته على المواقف المحيطة، وغاية النضج الاستيعابي هو التحكم والضبط الذاتي لاستراتيجياته. كما أن الاستراتيجيات المستخدمة لكفاءة الاستيعاب، كما بينت من قبل براون وبيكر (Brown &Baker, 1986)، تنطلق من الاعتماد على الصقالة المعرفية، إلا أن هذا الأمر يحتاج إلى فحص الفروقات بين ذوي التحصيل المرتفع والمتدني لموازتهما على هذا الأساس، ولهذا اتجه التقليد البحثي لفحصها. وكان الفرق الواضح هو استخدام الخبير لاستراتيجيات تعلم تلقائي مستقل، بعكس المبتدئ. وأن صعوبات التعلم ترجع إلى:

- أ - النقص في تعلم استراتيجيات الضبط والتحكم أثناء القراءة والتخطيط لها والتنبؤ بمقصود الكاتب أو الهدف العام من القطعة المطلوبة للاستيعاب.
- ب- عدم القدرة على التذكر والوعي بما تمت قراءته وربطه مع القراءة اللاحقة مما يعني صعوبة التعميم لنقص في الذاكرة طويلة المدى براون وبيكر (Brown &Baker, 1986).

إن ترسيخ عملية التعلم الذاتي التلقائي يحدث عن طريق تسهيل عملية التذكر بفهم المادة بطريقة متسلسلة، تتلاءم واستعدادات وقدرات وميول الفرد وخبرته السابقة. وقد دمجت براون وزملاؤها (Brown, John, RoKbert, & Joseph, 1983)

العناصر الأربعة التالية في نموذج موحد يؤدي إلى التمكن من المادة المقروءة والتوصل إلى الضبط الذاتي في الاستيعاب، وهي:

- 1- طبيعة المتعلم، استعداداه، دافعيته.
- 2- طبيعة المادة التعليمية- تسلسلها وإخراجها وتناسبها مع الاهتمامات والقدرات.
- 3- الاستراتيجية المستخدمة -العمليات والضبط الذاتي والوعي لكيفية التعلم.
- 4- ناتج التعلم، المهمة والمهارات المطلوب أداؤها نتيجة التعلم.

واعتبرت براون وزملاؤها أن التحكم في هذه العناصر يعني التوصل إلى المعرفة الفوقية، حيث يعي القارئ طبيعة المادة المناسبة لميوله، وكيفية العمل على تذكرها وقدرته على التصريح عن خبرته المنظمة، والتحكم بها، واستخدام الاستراتيجية المناسبة في التعلم، وبقدر ما يكون المتعلم واعياً لهذه الأمور، بقدر ما تكون عملية التعلم متقدمة . وقمة النضج الاستيعابي أو التحكم الإدراكي هو وعي الفرد لطبيعة العمليات الروتينية التي يقوم بها لتوليد المعاني حسب المهمات المختلفة المطلوبة في دراسته وتغييرها حسب المهمة أو نواتج الدراسة. إن الشخص غير الواعي لهذه العمليات لا يكون قادراً على استخدامها عند تعقيد المهمة، لأنه لم يكن مكترباً لتخزين المعلومات المطلوبة في الذاكرة طويلة المدى، أو باسترجاعها عند الضرورة مما يعمل على اندثارها مع الزمن، ويضعف من قدرته على تأدية المهام المعقدة.

ويمكن استعراض كيفية توصل الفرد للمعرفة الفوقية بتسلسل العمليات لدى السلوكيين الجدد، والتي تعتمد على تسهيل عملية التذكر وما يقابلها من تدخل المعلم بالتالي (جانيه 1976, Gagne).

أ- **الانتباه:** تعتبر هذه العملية مهمة لأجل إرسال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى؛ والانتباه بداية يحتاج إلى دافعية (الإدراك الاختياري)، ومن هنا تتضح أهمية التعزيز وبيان الهدف من استيعاب القطعة

المقروءة لأجل شحذ وإكمال سلسلة عمليات التعلم. وعندما يكون المتعلم على بينة بما يتوقعه من عملية التعلم (الهدف)، فإن هذا يؤثر في سير عملية التعلم وإظهار الأداء المتوقع، وتصبح عملية التعلم منبثقة من عملية التعزيز الذاتي ومتصلة بها. فلا يستطيع المتعلم تمرير جميع المعلومات المستقبلية، ولهذا فإن عملية الانتباه تلعب دوراً مهماً في فرز وانتقاء المعلومات القادمة من مسجل الإثارة. المثير ذو الأهمية ينشط بالخاطر ليمكث فترة كافية في الذاكرة قصيرة المدى. ولأجل تفعيل هذه العملية فإن المعلم يقوم بتقديم المعلومات بناء على اهتمامات الطالب، كما أن عملية التواصل بين المعلم والطالب مهمة في هذه المرحلة من أجل تقديم المعلومات بطريقة توافق توقعات الطالب، عن طريق طرح الأداءات التي تتوافق مع ميوله واستعداداته وأهدافه وجعلها ظاهرة للوعي، مما يسمح بعدم الانشغال بأمر أخرى تشتت انتباهه أثناء التركيز على المهمة، وتفعيل إرسال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى. التذكر يصبح أفضل إذا توضحت الأهمية والهدف. وتنشط الدافعية لدى طلاب المراحل الدراسية الأولى عن طريق الألعاب المتعلقة بالمهمة التعليمية، مما يرسخ تذكرها، ومن ثم الانتقال إلى مهمات أكثر تعقيداً وكفاءة أكثر في الأداء. وعلى المعلم أن يقرر نوع الإثارة الممكنة وطريقة التواصل والتساؤلات التي يجب أن تطرح للتأكد من نواتج التعلم. كما أن الدافعية ترتبط بالذكاء، مما له علاقة بسرعة تمرير المعلومات، وتنمية الميول نحو القراءة تعتمد على الذكاء، الطفل الذكي يتلهف إلى القراءة قبل المدرسة، والأقل ذكاء تصعب عليه حتى بعد التعلم. كما أن التسريع في القراءة قبل كمال الاستعداد يؤدي إلى عواقب سيئة، مثل الشعور بعدم الثقة بالنفس، وبالفشل.

**ب- التسميع والتشفير :** هذه العمليات مهمة في تطوير قاعدة المعرفة لكونها فطرية وتعتمد سهولة التذكر بتعلق المادة بالخبرة السابقة وكون الأداء المتوقع منسجماً مع البناء التحليلي للمتعلم (صم، أم فهم أم تحليل). عندما يمر

بالفرد بأشياء مشابهة لما مر بها من قبل فإنه يصبح بإمكانه تصنيفها وربطها ومن ثم تعميمها وتحليلها. إن كمية كبيرة من المعلومات القادمة إلى الذاكرة قصيرة المدى تمحى سريعاً، إلا أن هذه المعلومات يمكن أن تمكث فترة كافية عن طريق ربط المعلومات المتلقاة مع أخرى مشابهة لتشفيرها في الذاكرة طويلة المدى بملفات يسهل استرجاعها.

### ج- الاسترجاع والربط: إن أفضل طريقة للتدريس من أجل المساعدة على

استرجاع المادة هو تقديم سياق منظم مسبق يستطيع الطالب من خلاله ربط التعلم اللاحق به. ومع كون المعرفة القبلية متغير مهم في القدرة على الربط، إلا أنه وجد أن التفاوت في الاستيعاب بين الطلاب الذين يتساوون في الخبرة السابقة، يعزى إلى كون الطلاب الماهرين يسألون أنفسهم : بأي شيء تتعلق هذه المعلومات الجديدة بالسابقة؟ إن عدم إمكانية الربط بين الخبرة القديمة والجديدة يؤدي إلى نقص في الخبرة الجيدة (تطبيقها والتصريح عنها). كما أن تعلم الطلاب يمكن أن يتحسن إذا أصبحوا على وعي باستراتيجيات الربط، عن طريق طرح الأسئلة أو التعليم المباشر المبني على تسلسل المعرفة وربطها، كأن يقوم المعلم بطرح أسئلة تتطلب ربط عدد من المفاهيم المشفرة في خانات مستقلة في الذاكرة طويلة المدى ليصبح الطالب على وعي بتعلقها ببعضها البعض . ووظيفة الطالب في هذه الحالة أن يحاول التأكد من كونه ألمّ بالمادة إلماماً جيداً قبل الانتقال إلى درس آخر ليتسنى له ربطها ربطاً صحيحاً، وهذا لا يحدث قبل يوم من الامتحان، بل يجب أن يعطي لنفسه فرصة للاستيعاب بعد شرح المعلم.

ومن المعلوم أن الربط يتعلق بكون المادة منظمة، فحتى المتمرس في فهم المعنى من السياق لا يستطيع استيعاب القطعة بوجود الكثير من الكلمات الغامضة، كما أنه يجد صعوبة أكبر بغياب البناء اللغوي الجيد والعشوائية في التقديم المنطقي للأفكار. ومع كون تمييز المعاني المهمة في النص يزداد مع التقدم في العمر إلا أن

هذا يقترن بكونها ملائمة، ومرتبطة مع استيعاب القارئ السابق والقدرة على استخدامها؛ فالنجاح يعتمد على نوع المادة المطلوبة للاستيعاب ، ومن المهم في المرحلة الابتدائية، الاهتمام بمفردات اللغة وفهمها فهماً صحيحاً من خلال الاعتماد على فهم السياق المقدم، وهذا يحدث بسهولة في الصفوف الأولى حين تهتم المناهج الدراسية المعدة جيداً أن لا يستقبل الطلاب أكثر من بضع مفردات جديدة لفهم المعنى من السياق، وإذا لم يعتد الطفل هذه المهارة عند تزويده بالقصص المتسلسلة بتقديم المفردات الجديدة بالتدرج من الأبسط إلى الأعقد فسوف تصبح مفرداته ضحلة، ويصبح من الصعوبة بمكان تنمية مهارة فهم المعنى من السياق، كما يصعب عليه في المستقبل فهم المواضيع الاجتماعية والأدبية والعلمية. الطلاب جميعهم أقر على القراءة في الكتاب المنظم. وهناك طريقتان لتحسين قابلية الطلاب للقراءة: أ- تعديل الكتاب وجعله منظماً؛ ب- جعل المهمة على الذاكرة أقل بعدم إدخال أكثر من سبع معلومات في الجلسة الواحدة " ومن الجدير بالذكر أن فهم المعنى من السياق هو الأساس الذي تقوم عليه عملية القراءة في اللغة العربية".

#### د- الأداء: المهمات المتحدية وعلاقتها بالمعرفة السابقة والألفة بالموقف

**المتعلم :** إن ناتج الربط يتضح بالقدرة على التعميم والتفسير والتعليق على المعلومات وتوظيفها في مكانها الصحيح؛ وتتأتى من دمج عدد من المفاهيم الصغرى التي تعلمت مسبقاً واسترجاعها للذاكرة القصيرة المدى لتعديلها ومن ثم ضمها تحت مفهوم شمولي أكبر. يقدم المعلم في هذه المرحلة مواقف غالباً ما تكون شفوية تتطلب نقل المعرفة وتعميمها إلى مهارات مختلفة لم يذكرها مباشرة من قبل. وعلى المعلم التأكد أولاً من وجود المعلومات والمهارات القبلية لدى المتعلم، وإذا لم تكن هذه المعلومات موجودة فعلى المعلم أن يعمل على إيجادها، وعلى المعلم تقديم مفاتيح خارجية يستعين الطالب بها في استرجاع المعلومة السابقة وربطها بصورة متسقة لتظهر بشكل تعميم وقانون شامل، وعلى المعلم أن

يقدم أقل قدر من المفاتيح لتوظيف المفهوم في سياقه الصحيح وهناك العديد من المصاعب التي تعترض هذا الأمر، فقد يساء فهم المعنى ويوظف في غير سياقه، ويمكن أن يتم هذا عن طريق التدخل غير المباشر كإثارة مشكلة مثلاً.

كما أن اعتبار أداء المهمة صعباً أم لا، له مساس بالمعرفة الحالية للشخص وبأهمية المهمة له واتجاهه ودافعيته نحوها؛ حيث أن للدافعية علاقة بربط المفاهيم مع بعضها البعض، ومن ثم الحكم على مدى صعوبتها، والدافعية تتجذر عند تفهم الطالب للمهمة المطلوبة من القراءة للتوصل إلى الهدف المطلوب ومن ثم يسهل أداؤها لأنه يسهل تذكرها. ويصعب التكهن بالعلاقة ما بين المعرفة السابقة واستخدامها، والتي هي معيار الذكاء؛ حيث تبين أنه في حال كون المهمات المطلوبة مألوفة لدى الطالب، فإن هذا يعمل على عدم تركيز الانتباه أثناء الأداء، مما يحيد فاعلية التذكر كاستراتيجية يلازمها لأداء المهام التي ليس هناك كبير ألفة بها. ولهذا فيجب أن يراعى في المهام المطلوبة أن تكون على قدر من التحدي، من أجل شد انتباه الطالب وتسهيل أداء المهام الأصعب لنقل المعرفة واستخدامها. كما أن المبتدئ يعاني من صعوبات كبيرة بالفهم لأن معرفته لطبيعة الأداء المطلوب في دراسته غير مكتملة. إن تسلسل الأداء المطلوب لنواتج التعلم يؤدي إلى التطور المستمر في أداء المهام الاستيعابية، أما الفنون والعشوائية في تسلسلها، فيؤدي إلى القصور في كفاءة أداء المهام الاستيعابية.

### **الدراسات السابقة التي اندرجت تحت تقليد السلوكيين الجدد**

كما بين سابقاً، فإن الخبير اعتبر صقالة تعليمية لموازاة المبتدئ به، بكونه حافزاً لدى المبتدئ، وقد انصبت الدراسات على مقارنة الفروق بين المبتدئ والخبير في فهم المادة المقروءة، من أجل أن يستخدم المبتدئ استراتيجياته في التعلم

المستقل، وقد أوردت هذه الدراسات جميعاً من قبل براون وبيكر (Brown & Baker, 1986).

١ - يرتبط النضج الاستيعابي بالعمر، فمع زيادة العمر تزداد كفاءة التذكر - الانتقائية في المعلومات المرسلّة للذاكرة طويلة المدى حسب الدوافع والأهمية. إن طلاب الصف الثالث الابتدائي لا يستطيعون التنبؤ بكيفية تقديمهم الامتحان قبل إرجاع العلامات؛ كما أن طلاب الصف الثاني الابتدائي يعتقدون أن القراءة في كتاب معاني فقراته متقطعة، تماثل القراءة في كتاب فقراته متصل معناها بعضها ببعض؛ كما أنهم يظنون أن هدف القراءة هو التلّفظ بالكلمات، ويهتمون باستخراج الكلمات التي يفهمونها بدون التوصل للمعنى الكلي.

٢ - القارئ الجيد هو الأقدر على الإشارة إلى صعوبة التوصل إلى المعنى في حالة كونه غير مألوف وغير متوافق مع المعرفة السابقة؛ بينما يظن الضعيف أن الصعوبة تكمن في قدراته وليس نتيجة لعدم توافق القطعة مع الخبرة السابقة ويمكن أن يعالج هذا الضعف بالاهتمام الكبير بالترتيب المنطقي للمادة لدى الطلاب في الصفوف الأولى.

٣ - القارئ الجيد هو الأقدر على تفعيل المهارات المطلوبة لضبط القراءة والتي تتمثل في أخذ ملاحظات، التعيين بالخط، طلب مساعدة، التساؤل، وهذه كلها عمليات تساعد على تذكر المادة المقروءة.

٤ - الكتاب المنظم يساعد المبتدئين أكثر على القراءة: في إحدى التجارب لتمييز الفروق بين الماهرين والضعفاء في القراءة في الكتاب المنظم؛ تعرضت مجموعتان من الطلاب لنصين عن الروبوت، أعطيت مجموعة منهما معلومات مفصلة عن هدف ووظيفة كل جزء في الروبوت، بينما كانت وظائف الأجزاء وتفاصيلها مدمجة في الشرح في القطعة الأخرى، وقد وجد أن الطلاب الذين قرأوا

القطعة الأولى، تحسنت نتائجهم وكانوا أفضل من المجموعة الثانية، ولكن وجد أيضاً أن الطلاب الذين يملكون مهارات تعلم تفوقوا بـ صرف النظر عن القطعة التي قرأوها. ويجد الطلاب صعوبة في تحديد أهمية الفقرات إذا لم يكن النص ملائماً ومعقداً. ويحدث تحسن عندما تكون المادة المطلوبة لها علاقة بما تتم قراءته في العادة، بينما لا يحدث التحسن نفسه عند قراءة المادة العشوائية وغير المتسلسلة.

٥ - يميل المبتدئ إلى استخدام استراتيجيات تساعد في عملية الاستيعاب إلا أنه قابل للتدريب عليها، كما أن تحصيله يتحسن عندما يتم التدريب عليها، كما وتعطى هذه الاستراتيجيات بصورة مفصلة ودقيقة وليس بصورة عامة، إذ إنه بعدم وجود تعليمات دقيقة بكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات فإن المبتدئ نادراً ما يقوم باستخدامها حتى لو تم التدريب عليها. إن التمرس في استخدام الاستراتيجية حتى تصبح عادة، هي من الأمور المهمة لاستخدامها، و في الموقف غير المألوف والمعقد، مثل المهام التي تتطلب التحليل والاستنباط، تصبح الاستراتيجية المستخدمة في التعلم مهمة، فالشخص الماهر، يرجع لمهارة يعتبرها جيدة للتذكر ليستخدما في الوضع غير المألوف عند تعقيد المهمة المطلوبة للاستيعاب، ومن ثم ينجح هذا الدارس في تأدية المطلوب. إن التعرف إلى استراتيجيات استيعاب المادة بدلاً من إعادة سرد المقروء. يمكن أن يؤدي إلى التوصل إلى الضبط الذاتي في الاستيعاب- المعرفة الفوقية، ومحكة القدرة على نقل المعرفة وتمثيلها في موضع آخر.

٦ - الشعور بالفشل أو الثقة بالنفس يزيدان الدافعية للقراءة، وفي أحد الدراسات حول الموضوع، ترك 25 طفلاً بدون محاولة لدفعهم، ولكن الصف كان مليئاً بالرسوم والصور، كما كان المعلم يجيب عن أسئلتهم إذا طلبوا، وأعطيت المجموعة الثانية دروساً منظمة، في السنة الثانية كانت المجموعة الأولى متخلفة،

وفي نهاية الثالثة وجد أن الأولى متلهفة إلى القراءة، وفي الرابعة زاد تقدم الأولى على الثانية كثيراً عن السنة السابقة، والسبب أن الأطفال في المجموعة الأولى لم يشعروا بالفشل، واعتمدوا على تجاربهم السابقة بتعلم الاستماع.

٧ - الطلاب المتمكنون من القراءة هم الأكثر حساسية لطريقة تنظيم

المعنى في الفقرات، ويستخدمون هذا الأسلوب لمساعدتهم في الاستيعاب، فلو سألتهم أن يضعوا خطة لاستيعاب النص المكتوب، فإنهم يقومون أولاً بإلقاء نظرة سريعة على المادة، وبناء على هذا يقررون شكلها: قصة، أو نصائح، أو إرشاد، فلو كانت قصة، فإنهم يعرفون أن المؤلف يضع خطة للمادة لجعلها مشوقة ويتنبؤون بناء على هذا بحبكة القصة، ولو كانت كتاباً للتوضيح فإنهم يدركون أن المؤلف يضع تسلسلاً للفقرات لتسهيل الاستيعاب. القارئ بناء على هذا يعتمد إلى مقارنة الفقرات المختلفة، ويحدد العناصر المهمة، ويضع خطأً عند المعاني المهمة، ويعرف أن الكاتب يضع المعنى الجديد في فقرة جديدة، وأنه يقوم بتلخيص النص في النهاية، وعمل مقدمة له في المقدمة، الماهر في القراءة يعرف هذا ويعرف أين يتم التركيز في القراءة. الطلاب الماهرون فقط، هم الأقدر على استيعاب الكتاب غير المنظم؛ لأنهم ينظمون طريقة دراستهم بطريقة تتناسب مع فوضى الكتاب، المنظمون يأخذون وقتاً أطول في قراءته، البطيئون يحتاجون للمساعدة من أجل تنظيم المادة وهذه المساعدة يجب أن تكون ظاهرة ومحسوسة.

٨ - الكاتب الخبير لا يتخبط عشوائياً عندما يطلب منه التعبير أو الحديث

عن شيء حصل، بل يضع خطة محكمة ويفصل بها ما يريد من خلال أفكاره؛ فيتناول المقدمة والنتيجة وينظم الفقرات متسلسلة للوصول للمعنى أو الهدف، ويقوم بعمل مسودة أيضاً ثم يبدأ بكتابة الموضوع الأصلي؛ الشخص غير الخبير يعتبر أن الحديث عما حدث بالضبط والإخبار به هو الهدف، فيدخل في استطراد كبير في موضوع جانبي ليس له علاقة بالموضوع الأصلي. إن الضعفاء في

الكتابة، بدلاً من التحقق مما يكتبونه، يقومون فقط بالإخبار عما قرأوه أو ما سمعوه (story telling)، بينما الذين يقومون بكتابة مسودة أولاً، يظاهون طلاب الكلية في الكتابة. طلاب الكلية الذين يجدون صعوبة في الدراسة، لديهم صعوبة أكبر بكتابة الملخص، بحذف غير المهم وإبقاء المهم، يقومون فقط بحذف الكلمات المكررة، ويجدون صعوبة كبيرة باستبدالها وإيجاد فكرة مطابقة من تعبيرهم الخاص؛ بينما لا يكتفي الماهرون في الكتابة بالمحافظة على التركيب الشكلي للعبارات، بل يقومون بدمج الفقرات مع بعضها البعض، واستخدام عبارات من إبداعهم الشخصي، بإضافة معان، وعدم الاقتصار على حذف المكرر.

٩ - إن قمة النضج الاستيعابي تظهر بالقدرة على تعديل الإجابة بناء على واقع النص، وهذا لا يتأتى إلا بتمييز المعلومات المهمة للإجابة . إن قابلية بعض الطلاب للانتباه للتفاصيل المهمة التي تؤثر على فهم القطعة، يمكن أن يكون له كبير الأثر في هذه العملية؛ فمثلاً، استخدم الطلاب المتقدمين دراسياً، معلومات كون الجمال تغلق ممر أنفها أثناء هبوب الرياح وأنها تمتلك حواجب خاصة لحماية العيون لتفسير قدرتها على التكيف مع جو الصحراء أثناء العواصف الرملية؛ كما فسروا بناء على هذا طبيعة ملابس الصحراء (الثوب والحطة والعقال)؛ بينما لم يلقِ ضعفاء الاستيعاب لهذه التفاصيل بالآ؛ وقد حصل تحسن عندما تعلم الطلاب تبيين التفاصيل المهمة لعملية الاستيعاب . كما أن الطلاب الذين تعرفوا إلى الهدف من النشاطات كانوا أكثر قدرة على تذكرها.

١٠ - القارئ الجيد يستخدم السياق بقدر الإمكان لتبيين معنى الفقرة، وأيضاً للتنبؤ بالمعلومات التي لها علاقة بالفقرة، ولتنظيم الألفاظ. إن المهتم بسياق المعنى، سريعاً ما يلحظ عدم الاتفاق بين المعاني في الفقرات المختلفة، أو في الفقرة نفسها؛ كما أنه يكون أمهر في تصحيح الأخطاء المطبعية والإملائية والإعراب حسب طبيعة اللفظ الموجود في السياق. الماهرون في القراءة هم

الأسرع في اكتشاف الأخطاء المطبعية من الآخرين الذين يقرأون بدون اهتمام، ويقرأون المقاطع غير المتصلة وغير المتوافقة وحتى غير الصحيحة بدون تدمير من وجود مشكلة في المادة المقروءة، وعندما يقرأون مادة مبهمه يخطئون بتلفظها بدون الرجوع لتصحيحها. ومرجع ضعف الاستيعاب استخدام وسائل بدائية في الصم، فالذين تعلموا أشياء في عدد من السياقات كانوا أكثر قدرة على نقل المعرفة ممن تعلموا في سياق واحد.

ومن الجدير بالذكر في هذا السياق وجود خاصية فريدة في القراءة بالعربية؛ إذ إنه لا يمكن التلفظ بالجملة على وجهها الصحيح بدون استيعاب المعنى الكلي للجملة أولاً، عند غياب التشكيل؛ وبهذا فإن المعلم يستطيع بسرعة تبين الطلاب الذين يملكون استراتيجيات الاستيعاب فوق المعرفة من كيفية قراءتهم للجمل المكتوبة، إن القراءة الصحيحة باللغة العربية تسمح للمعلم بفرز الطلاب الذين وصلوا للنضج الاستيعابي. "وقد اعتبر المستشرقون أن القراءة باللغة العربية يمكن أن تصنف ضمن العلوم وليس الآداب (Simonis & Finlay, 1993)".

### واقع استخدام نظريات السلوكيين الجدد في التدريس

تبنى المنظرون التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية منذ منتصف الثمانينيات، نظريات السلوكيين الجدد بالإضافة للبياجيين، التي ظلت نظرياتهم تراوح مكانها، من أجل تنمية مهارات التعلم الفوقي، وخاصة في القراءة؛ فلقد ثبت أن نمو القدرة على المطالعة يجعل الطفل في المقدمة وتأخرهما يضعف التحصيل. وفعلت أفكار فيكوتسكي عن الصقالة التعليمية بدمج ذوي التحصيل المرتفع بالمتدني، حيث استخدم الطلاب المتفوقين في التحصيل كصقالة استيعابية للطلاب الأدنى، وكوفئوا على هذا بتفريغ بعض الوقت من المعلم خصيصاً للإجابة على أسئلتهم والمتفردة عن غيرهم. وبهذا تم الدمج بين أفكار بياجيه عن شحذ

التفكير الانعكاسي، وأفكار فيكوتسكي، من أجل تفعيل الإستراتيجيات فوق المعرفية وجعل المتعلم مستقلاً في تعليمه. حيث اعتبر أن الطلاب يجيئون إلى المدرسة باستعدادات متباينة، وليس بالضرورة أن يكون هذا التباين نتيجة للعامل الوراثي، فقد تكون قدراتهم أعلى مما يظهر، إلا أن البيئة التعليمية لم تساعد على إظهارها؛ ويمكن للمعلم أن يعطي الفرصة للطلاب الذين يملكون استراتيجيات تعلم جيدة لمساعدة الأضعف، حيث إن الأفضل أقدر على تمييز الفجوة في التعلم لدى الأضعف، مما يبعث روح التعاون لدى المتفوقين ويخمد نار التنافس، ويقوم المدرس بتخصيص وقت للإجابة عن أسئلة المتفوقين مكافأة لهم على التعاون. ويقوم المتفوق بمساعدة الأضعف في عملية الربط ومعرفة الهدف وكيفية تنظيم القطعة وتفهم السياق، وتوجيهه للتساؤلات الجيدة والتعلم الذاتي وتصحيح الأخطاء مما يسمح بالفهم الناضج (Rogoff, B., & Werstch, J., 198).

كما تم في الأردن منذ نهاية القرن الماضي إدخال استراتيجية الصقالة التعليمية في الغرفة الصفية وعقد دورات تدريبية للمعلمين بخصوصها. إلا أن المنظرين التربويين في أمريكا في القرن الحادي والعشرين، بينوا أن هذه التحركات في العقود الماضية كان ينقصها البوصلة القيمة لتوجيه التغيير المعرفي، فأنحصرت الصقالة التعليمية على التفوق المعرفي، ما أدى إلى فجوة في التوجه القيمي لدى اتخاذ القرارات، فكانت المعرفة لأجل المعرفة أو التقدم الاجتماعي (Anderson, 2004).

وقد بين برسلي (Pressley, 2002) أنه لثلاثة عقود كان هناك كم هائل من الأبحاث عن إستراتيجيات التعلم. إلا أنه تبين أن المعلم كان يصرف أقل من 1% من المحاضرة الصفية على تفعيل استراتيجيات التعلم والإدراك وتوجيه الاستيعاب سواء من حيث تشخيص المعرفة القبلية، أو العصف الفكري، أو تعلم

التفكير. وعلى هذا قد تقلص الاهتمام في العقد الحالي بأفكار السلوكيين الجدد القائلين بثبات المعرفة، ليحل محلها ترسيخ الوعي الذاتي بكيفية تغير المفهوم تاريخياً، وتأثير البيئة الشفهية المنزلية وقيمها بهذا الخصوص.

### 5- توجه العقد الحالي بخصوص أساليب التدريس

كانت الفلسفة التي تقود التغيير لدى السلوكيين الجدد تتبنى ثبات المعرفة، وما يهم المدرس التعرف على كيفية تأثير المعرفة الحالية على التعلم، بينما تتبنى وجهة النظر للمدرسة النفس اجتماعية - إعادة بناء المعرفة- اعتبار المعرفة متحركة، فماذا يعرف الطالب الآن يؤثر على ما سوف يعرف؛ مدى الاستيعاب يعتمد على الفجوة ما بين المعرفة السابقة في الثقافة الشفهية وما هو مطلوب في عملية التعلم. وما يهم هنا التعرف على الكيفية التي آل بها تشكيل المعرفة الحالية وكيفية تغييرها. بالنسبة لوجهة النظر هذه، المعرفة الحالية قد تكون ظاهرة وقد تكون سبباً، أي أن ضالة المعرفة السابقة في الثقافة الشفهية الأولى قد تكون هي التي أدت إلى عدم القدرة على اكتساب معرفة أكبر في الصفوف الأولى من المدرسة، كما ويمكن إرجاع هذا الأمر إلى انعدام القدرة الذاتية، وتتفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض.

عدم تطور المعرفة قد يكون ظاهرة- نتيجة سوء الربط-، وقد يكون سبباً أثر في تطور مشاكل التعلم، من حيث إن المتفوقين هم أمهر في الربط، كون الشبكة المفاهيمية لديهم أوسع وتتعلق بمفاهيم كثيرة يسهل ربطها في التعلم الجديد، بينما هي قصيرة وغير متشعبة ولا تزيد عن مفهومين أو ثلاثة لدى الضعيف ولذلك يسهل نسيانها (O' Laughlin 1992).

وعلى هذا فقد تم النظر إلى طرح المواضيع والمواقف المترابطة مع الثقافة الشفهية في المرحلة الابتدائية الأولى فيعمل على تقديم المادة في الصفوف الأولى بطريقة تتناسب وثقافة الطالب الأولى المنزلية ومرحلة نموه وحاجاته الخاصة

للمساعدة على استيعابها. كما أن التعرف على طبيعة الثقافة الشفهية الأولى التي تلقاها الطالب في المنزل أو الروضة يعمل على ردم الفجوة في المعرفة السابقة (Phlan, Davidson, &Cao, 1991).

كما زاد الاهتمام بكيفية فهم الطلاب للمعنى من السياق، حيث إنه وبعدم وجود خلفية ثقافية شفهية كافية، فإن فهم المعنى من السياق قد يؤول في غير مكانه، فقد بينت داغر (Dagher, 1995)، أن تعبيرات الكتب المدرسية والمعلمين فضفاضة وقد يفسرها التلاميذ بطرق متعددة تعتمد على معرفتهم القبلية وعلى محيطهم الاجتماعي. كما أنه يتم استخدام عبارات بسيطة لشرح مفاهيم غير مألوفة، تستقبل بطريقة مخالفة للقصد. وأنه يجب التركيز على التعابير المستخدمة، التي يحملها الطلبة على معناها السطحي الظاهري، والحذر فيما إذا كان الموضوع الذي يدرس يملك بناءً معقداً أكثر مما تحتمله التعابير المستخدمة، والتركيز على المعرفة القبلية وبذل الجهود لمساعدة التلاميذ في فهم المعنى على الحقيقة. أن الطلاب المتفوقين يدركون المقصود بالتعبير من خلال السياق المستخدم بينما لا يدرك الكثير من الطلاب والعامّة المقصود منها فيؤولون المعنى على غير ما هو مقصود.

وبينت الكيلاني وزملاؤها (El-Kilani, Doulat, & Dougan, 2009) أهمية التقديم المتسلسل الروائي في تقديم الأفكار. حيث يجد الطالب سهولة أكبر في الاستيعاب، كما أن هذا الأمر يوفر للطالب فهم المعنى على الحقيقة من السياق بدون لبس ولا تأويل.

كما زاد الاهتمام بدمج البعد الديني بالمعرفة المدرسية حيث بينت داغر وبو جودة (Dagher, & BouJaoude, 1997) أن الطلاب الذين اتحدت نظرتهم تجاه الكون، باتساق البعد الديني والأكاديمي، يصبحون أقدر على الاستيعاب من الطلاب الذين يحملون نظرات متناقضة بهذا الشأن.

وأصبح ينظر للوعي التاريخي الذاتي للمتعلم وكيفية تغيره، على أنه أساس الدافعية، وليس المنافسة مع الغير، وأخذ نموذجهم في الحياة بغض النظر عن الخلفية الثقافية والأيدولوجية والرغبات الفردية المختلفة (Gee, 1992).

ويستعرض هنا الدراسات التي تمت في نهاية التسعينيات والعقد الحالي بناء على هذا التوجه:

الدراسات التي بينت أهمية فهم الطلاب المعنى على الحقيقة بدون سوء فهم للغة المجازية:

١ - بينت الكيلاني (2005) أن الطالب الماهر يستطيع التعرف وتدقيق المعنى المقصود من خلال السياق، بناء على خبراته الثقافية والاجتماعية السابقة على العكس من أولئك الذين لا يملكون ثقافة كافية عن الموضوع فيؤولون ظاهر الألفاظ بغير المعنى المقصود، كما لا تتم المراوحة بين الجمل للتدقيق في المعنى، وكيفية تغيره حسب تغير السياق، مما يسمح بتفسير سوء الاستيعاب بعدم وجود الإدراك الكافي لدى المستمع لملاحظة الفروق الدقيقة في المعنى عند تغير السياق.

٢ - بينت دراسة الكيلاني ويحيى (Elkiani & Yahya, 1999)، أن الطلاب الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية كانوا أميل إلى استخدام تعابير تتضمن تشبيهات تستخدم لديهم على أنها حقيقة وليس من قبيل المجاز. الدراسات التي بينت أهمية تقديم المعنى بشكل سردي متصل، وروائي لزيادة الدافعية وتوجيه الأسئلة السابرة لفهم الطلاب للمعنى المقصود.

١ - بينت الكيلاني وزملاؤها (El-Kilani, Doulat, & Dougan, 2009) أنه يمكن زيادة إمكانية الطلاب على تعميم المعرفة إذا قدمت بشكل سردي متسلسل، مع الإلمام بالتفصيلات المهمة بشكل شمولي.

٢ - بينت دراسة ديموك ( Dymock, 2007 ) أن الاستيعاب يمكن أن يتم بطريقة سلسة إذا قدم الموضوع بطريقة قصصية متسلسلة، بحيث يطلب من الطلاب البحث عن مقصد الكاتب ووضع تلخيص لتفهم المعنى الكلي، وتوجيه أسئلة مقصودة "ماذا حدث في البداية؟ وفي النهاية؟ وفي منتصف الحوادث؟"، والدخول في تفاصيل القصة التي تؤثر على فهم مقصود الكاتب والتساؤل عن الأمكنة والأوقات التي حصلت بها القصة، وصفات الأشخاص؛ مما يشجع عملية التحليل.

٣ - بينت دراسة سانتورو وشارد وهوارد وبيكر (Santore, Chard, Howard, Baker, 2008) أن الاستيعاب عن طريق السرد القصصي وتوجيه الأسئلة المختارة عن الزمان والمكان والمقصود يمكن أن يفعل بسهولة إذا قرأ الموضوع بصوت عال، ففي دراسة على طلاب الصف الأول الابتدائي لتحفيزهم على الاعتماد على الذات في القراءة بدون هدر الوقت في شرح ما تمت قراءته، قرأ الموضوع بسرد قصصي متسلسل بصوت عال وكان المعلم أثناء ذلك يسأل، ماذا حدث؟ عن تتكلم القصة؟، ماذا حدث في النهاية؟ مما يعطي وقتاً للمعلم للتوصل إلى تغذية راجعة بخصوص ما تم استيعابه، ويمكن دمج هذه العملية بتعلم الكلمات الجديدة.

٤ - بينت دراسة ايبرن (Ehren,2005)، أن الأطفال والكبار الذين لا يحسنون التعبير عن أنفسهم في لغة التخاطب تصبح المشكلة لديهم أكبر في فهم المادة المقروءة، حيث يعاني الطفل من فجوة في المعرفة السابقة ووصل المعاني وربطها ببعضها البعض وتذكرها، ويمكن الحل في ترتيب المادة بشكل سرد قصصي، مما يسهل ترتيب المادة في الذاكرة طويلة المادة واسترجاعها وسد الفجوة في المعرفة القبلية.

٥ - بينت دراسة دويتز ودويتز (Dewitz &Dewitz, 2003)، أن الطلاب ذوي صعوبة التعلم نتيجة الحرمان العاطفي والعلاقات العائلية المحطمة،

يميلون إلى عدم التركيز والانتباه لما يسمعون، مما يؤدي إلى نقص في المعرفة القبلية والتي تؤدي مستقبلاً إلى عدم الربط والاستيعاب وصعوبة في التعميم والاستنباط، نتيجة هذه الفجوة، ويكمن الحل بترتيب المادة بشكل منطقي سردي متسلسل تتصل المعاني والمقاطع بعضها بالآخر.

٦ - كما أن الفجوة في طريقة الاستيعاب لمن يقرأ بدون فهم يمكن أن تحل بالتمهل في القراءة لفهم المادة بشكل كلي متسلسل، ففي دراسة والسريك وجريفيث (Walczyk & Griffith, 2007) تم تتبع طريقة للمطالعة لطلابين، فكان الأول يقرأ جيداً ولكنه يهمل النقاط المهمة عندما يطلب منه تلخيص ما تمت قراءته، بينما كانت الطالبة تقرأ ببطء ولكنها تنجح في تذكر النقاط المهمة في الموضوع أثناء التلخيص، ومع وجود علاقة بين بطء فهم لغة التخاطب والمادة المقروءة إلا أن الحل يكمن في: أ- إعطاء الطلبة وقتاً كافياً لهضم ما قرأوه. ب- التمهّل بين المقاطع. ج- المراوحة بين ما تمت قراءته والمقاطع الجديدة لربط المقاطع الجديدة مع القديمة. د- القراءة بصوت عال. هـ- فهم ومحاولة تحليل العلاقات والتنبؤ بها. و- القفز للأمام للتنبؤ وربط المعنى بما بين يدي الطالب. ز- قراءة النص كاملاً بشكل متصل.

كما أن توجيه الأسئلة التي تعمل على ربط المعرفة القبلية باللاحقة هو مهم للمساعدة على الاستيعاب:

١ - بينت دراسة دي وبارك (Day & Park, 2005) أن الأسئلة الموجهة يجب أن تتلاءم مع صورة الاستيعاب المطلوبة، هل هي مجرد تذكر واسترجاع أم استنباط وتحليل ومقارنة.

٢ - وفي السياق نفسه بينت دراسة فرهام (Farham, 2006) أن المعلمين يستخدمون بنجاح استراتيجيات تعمل على استيعاب المادة المكتوبة وتكمن في توجيه الأسئلة التي تربط المعرفة القبلية بالمادة قيد الدرس، كما تكون المادة مثيرة لاهتمام الطالب وتدفعه للتساؤل والاستنتاج في تقييم ما تمت قراءته.

ومع أهمية الترتيب المنطقي للأفكار من أجل العمل على زيادة الاستيعاب، إلا أن كثيراً من الدراسات بينت أن هذا الأمر لا يفيد دون الأخذ بعين الاعتبار الدافعية والثقافة الشفهية:

١ - بينت دراسة ألن (Allen, 2005) أن الطلاب الذين يعانون من صعوبة التعلم لديهم مشكلة في ترتيب الأفكار بشكل منطقي في الذاكرة طويلة المدى، ويكمن الحل في التعرف على الفجوة في المعرفة القبلية، والألفاظ غير المفهومة، وتقديم المادة بشكل سلس، يتواءم مع الخبرة السابقة الشفهية، وجعل الطلاب يتفهمون الفرق بين البناءات المختلفة في المواد المختلفة.

٢ - بينت دراسة حيثري وويجفيلد وهيومنك وبيرنسيش وتابودا وباربوسا (Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada, Barbosa, 2006) أن نمو الاهتمام طويل الأمد بالمطالعة يعتمد على تقديم الموضوع الذي يملك الطالب خبرة سابقة له في الثقافة الشفهية، وإذا لم تكن هذه الخبرة موجودة فعلى المعلم أن يوجدها عن طريق طرح موقف مثير للاهتمام يرتبط بالمادة المقروءة.

٣ - بينت دراسة سولت (Saalt, 2005) أن إرفاق الصور التوضيحية لتشويق الطالب لا يغني كثيراً إذا لم يكن لدى الطالب خلفية كافية عن الموضوع المقدم للقراءة. ففي موضوع مصور للصف الثاني الابتدائي عن إنشاء السكة الحديدية في الولايات المتحدة ومساعدة أخوين صينيين في إنشائه، تبين للمعلمة أن الطلاب لم يفهموا موضوع الكتاب المصور سابقاً لإعطاء معلومات كافية عن السكة الحديدية.

**الأسلوب التعليمي المأمول في تدريس اللغة العربية للصفوف الأولى في الأردن**

بين استعراض التوجهات النظرية لأساليب التدريس طيلة الخمسين عاماً الماضية، أن هناك إجماعاً على أهمية تكوين المفاهيم الدراسية بطريقة تلقائية

تشابه كيفية تكوين مفاهيمه الشفهية التلقائية في المنزل في الصفوف الأولى، وعلى أن تكون المفاهيم متدرجة في الصعوبة وتقدم بطريقة تسلسلية بناء على الخبرة السابقة وهي غالباً شفوية في السنوات الأولى، وهذا ما وضحه جويس وويل في نموذجي برونر وأوزابل (Joyce&Weil, 1990) كما كان هناك اهتمام بالدافعية والتعليم التعاوني والصقالة التعليمية كما في نموذج السلوكيين الجدد (Rogoff, &Werstch, 1984).

وقد وجه الانتقاد للنموذج التقليدي، بأنه اهتم بتكوين المفاهيم بطريقة تلقائية ومتسلسلة الصعوبة، إلا أنه لم يلقِ بالألماسبة هذه المفاهيم لسائر الفئات العمرية. ومع تدارك هذا النقص في الثمانينيات، بإدخال التعلم الإتقاني والصقالة المعرفية التي تم أخذ الفروق الفردية فيها بعين الاعتبار، إلا أن النقد وجه للسلوكيين الجدد والبياجيين بكونهم:

١ - لا يؤمنون بالحراك الإدراكي، وكأن صعوبات التعلم قدر سوف يعيشه الطالب طوال عمره.

٢ - لم يراعوا ربط الخبرة المنزلية الشفهية بالخبرة المدرسية (O' Laughlin, 1992) فالحكم على الصقالة المناسبة فرضت من قبل المعلم؛ فقد بين كينيث توبين (Tobin, 1986) في إحدى المحاضرات في جامعة ولاية ميتشغان، أن الطلاب نادراً ما يتفوقون مع الأستاذ في الطالب القدوة. كما بين بيرسلي (Pressley 2002) أن قليلاً من المعلمين قاموا بتطبيق استراتيجيات التعليم المقترحة.

٣ - خلت المواد الدراسية من ربط المادة المتعلمة بالقيم والاعتقادات الدينية بخصوص الكون، وقد بينت داغر وبوجودة (Dagher& BouJaoude, 1997) أن من صفات المتفوقين دراسياً توحيد المعارف الغيبية والدينيوية فيما لا يحفل غيرهم من الطلاب بتكوين نظرة شمولية بهذا الخصوص.

٤ - خلت المواد الدراسية من السردية القصصية التي تحت الطلاب على الإصغاء؛ فمع كونها راعت المعرفة القبلية المنظمة، إلا أنها لم تقدم بشكل روائي، ولم تكن الإثارة المقدمة من محيط الطفل، بل أن كثيراً من الرسومات التوضيحية لم يكن يألّفها الطالب من قبل. وقد بينت دراسة سولت (Saalt, 2005)، أن الطالب إذا لم يكن لديه معرفة قبلية بخصوصها فإنه لا يحفل بها.

إن هذا الاستعراض عن التحارب العالمية بخصوص الاستيعاب يقودنا إلى التكلم عن تجربتنا في الأردن. إن ترسيخ عادة المطالعة لم تفلح، ولسنا بحاجة إلى استطلاع بهذا الشأن، فالقليل القليل من يخصص من ميزانيته لشراء الكتب، ونادراً ما ترى شخصاً جالساً يقرأ في الأماكن العامة، كما لدى الأمم الأخرى. وقد بينت الكيلاني (2010)، أن الأمر الآن أسوأ من العقود الماضية، لفقدان الكثير من النخبة المثقفة من الطبقة المتوسطة بهجرتهم للخارج، مما أدى إلى فقدان الأمة قوتها المثقفة.

إن الحل يكمن في:

١ - تمثيل التجسير الحاصل بين الثقافة الشفهية والثقافة المكتوبة في الأمم المتقدمة كما بينه جي (Gee, 1991)، بردم الهوية بينها.

٢ - يجب أن تعتاد أذن الطفل سماع اللغة الفصيحة منذ سنوات عمره الأولى سواء في البرامج التلفازية أو في فيديو الحاسوب.

٣ - يجب أن تختار مواضيع المواد الدراسية من المؤلفات لديه في بيئته المنزلية الأولى. كما يجب أن يسمح المنهاج بتمثيل مختلف الثقافات الشعبية في الأردن في المواد الدراسية، وأن يختار الطفل ما هو مرغوب لديه، لئلا ينفر من مطالعة ما ليس له عهد به.

٤ - لقد بينت الدراسات أن الطفل يميل لمطالعة ما هو على شكل روائي قصصي، فيمكن أن تطعم كتب القراءة بقصص قصيرة ولا بأس أن تكون مطعمة أيضاً بالخيال خاصة لتفضيل هذه الفئة العمرية هذا النوع من القصص، ويمكن أن يراعى أثناء مطالعتها توجيه الأسئلة السابرة من مثل ماذا حدث في البداية؟ وفي النهاية؟ ما الذي أدى إلى حدوث كذا وكذا؟ بصوت عال لاعتیاد الطفل الانتباه للتفاصيل.

٥ - يجب أن لا تحتوي القطع المعدة للقراءة على كلمات كثيرة غير مألوفة، فيمكن للطفل في القطعة الواحدة أن يستنتج معنى لفظ أو لفظين في القطعة الواحدة من السياق، ثم تتدرج إضافة الكلمات الجديدة حسب خطة مدروسة تراعى فيها المعرفة القبلية.

٦ - إن القراءة باللغة العربية لها خاصة فريدة، وهي أن الفرد لا يستطيع تلفظ الكلمات على وجهها الصحيح، إلا إذا استوعب معنى الجملة ككل، وهذا يعني أن المعلم يستطيع صقل القدرات فوق المعرفية للطالب منذ الصفوف الأولى بحذف التشكيل تدريجياً وجعل الطالب يقرأ بناء على فهمه لموقع اللفظ من النص.

٧ - يمكن أن تطعم الكتب المدرسية بالأدب الشعبي الخيالي - وليس المستورد - ويراعى به مستوى الطفل المعرفي وباستخدام الألفاظ المبسطة عن النص الأصلي، وتزويد المكتبة المدرسية بنسخ تحتوي على روايات للأدب الشعبي المبسط.

٨ - يمكن أن يستعان بالرسوم لتوضيح الفكرة مع تجنب احتواء هذه الرسوم مفاهيم غير مألوفة أصلاً للطفل، بل على ما هو مألوف لديه في بيئته.

٩ - يحفل تراثنا الشعبي بوافر من الأناشيد السهلة التردد للأطفال ويمكن تهذيب نص كلمات الأغاني الشعبية واستخدام ألقانها لترديدها من قبل الأطفال باللغة الفصيحة مما يتناسب مع ذوقهم ومراحل نموهم لرفع مستواهم اللغوي.

١٠- يمكن أن تستعين المعلمة خاصة لطلاب الصفين الأول والثاني الابتدائيين بالمسرحيات الغنائية الشعبية التي يقوم بها الأطفال من أجل أن يعتاد الأطفال الكلام باللغة العربية الفصيحة.

١١- وأخيراً وهو الأهم يمكن اختيار الأدب المستوحى من قصص القرآن الكريم الذي يخاطب النفس مباشرة، وتظهر القصة بشكل أبطال رمزيين منبثقين من المعاني التي اندرجت تحتها هذه القصص، من أجل ربط التنشئة المبتغاة من الطفل بعقيدته توسيع مداركه واستيعابه بشكل كلي، وهذا كله يتمثل في الأدب القرآني. وفوائد مثل هذا الأدب جمة تدرج تحت تحديد الأهداف بصورة مستقلة بناء وعي الشعور الفطري بالخير والشر وكرم الأخلاق واستقلال الرأي وتجاوز الأنانية، وصقل السلوك والإيجابية، وحب التعاون ونمو روح التسامح والثقة بالنفس.

وربما إذا استطعنا النجاح في هذا الأمر، استطعنا التغلب على الكارثة التي ألحقت بنا منذ غزو المغول والتتار التي نبّه لها ابن خلدون في مقدمته حيث قال "والآن انتهت لغة مضر كلغة تخاطب". بأن نكون قادرين على استعادة كون اللغة الفصيحة لغة التخاطب، واستعادة مكانتنا بين الأمم.

## المراجع

- الكيلاني، ص.، (2005)، "الخلفية المعرفية للمعلم الطالب ودورها في فهم التعبيرات المجازية لمناهج العلوم" مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط 21 (2).
- الكيلاني، ص.، (2010) استخدام اللغة العربية الأم لتدريس المفاهيم الكيميائية لطلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، 8 (3).
- باكير، أمية (2006) مخطوط لمساق في أدب الأطفال للفصل الأول في العام الدراسي 2006-2007
- Allen, S., (2005) "The Proposal of a Stage One- Reading Groups Time-Table that Integrate Major Comprehension Components" Australian Journal of Language and Literacy , 28, (2).
- Anderson, C., (2004) "Science Education Research, Environmental Literacy and Our Collective Future" in President Column NARST NEWS, National Association for Research in Science teaching 47 (2)
- Brown,A., John, B., Robert, F., &Joseph, A. (1983) "Learning, Remembering and Understanding", Handbook of Child Psychology, New York: Wile.
- Brown, A., &Baker, L (1986) "The role of Metacognition in Reading and

- Studying, Unpublished paper, Center for the Study of Reading, Champaign Illinois, 61820.
  - Cherryholmes, C., (1986) "An Exploration of Meaning and the Dialogue Between Textbooks and Teaching" Michigan State University.
  - Dagher, Z. and BouJaoude, S (1997) 'scientific views and religious beliefs of college students: The case of biological evolution. Journal of Research in Science Teaching, 34, 429-445.
- Dagher, Z., (1995) "Analysis of analogies used by science teachers" Journal of Research in Science Teaching. 32, (3).
- Day, R., Park., J., (2005) "Developing Reading Comprehension Questions". Reading in a Foreign Language 17 (1).
  - Dewits, Peter & Dewits, Pamila (2003), They can read the words, but they can't understand, Refining Comprehension Assessment, The Reading Teacher, 56, (5),
  - Dymock, S., (2007) "Comprehension Strategy Instruction Teaching Narrative Text Structure Awareness". The Reading Teacher, 6 (12).

- Ebre, B.,(2005) " Looking for Evidence –Based Practice in Reading Comprehension Instruction "Top Lang Disorder, 25 (4).
- El- Kilani, S., & Yahya, K., (1999) Behavioral Disturbed and Other Middle Students' Explanation for Physical Change in Matter, Journal of Faculty of Education,, 15( 2).
- El-Kilani, S., Doulat, A., Dougan, M., (2009) "Promoting transfer of learning across complex scientific domains of knowledge", paper presented at LICE , London.
- Forham, N., (2006) "Crafting questions that address Comprehension Strategies", Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48 (5).
- Gagne, R., (1976) "The Learning Basis of Teaching Methods" The psychology of Teaching Methods Seventy-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago University of Chicago Press.
- Gee, J.,(1991) "What is Literacy?" In Mitchell C., &Weiler (eds), New York : Bergin & Cavey Press.
- Giroux, H., & Penna, A .(1981), "Social Education in the Classroom" in Curriculum & Instruction" edited Giroux, H., Penna., A & Pinar, W., McCutchan Publishing Corporation, USA.

- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., Barbosa, P., (2006) " Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension", The Journal of Educational Research, 99 (4).
- Hammond, K., Converse, T., & Grass, J., (1995), " The stabilization of environments", Artificial Intelligence, 72.
- Joyce, B., & weil, M., (1990) "Models of Teaching" Third Edition Prentice- Hall of India.
- O' Laughlin (1992) "Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism toward a Socio-cultural Model of Teaching and Learning. M.S.U.
- Phlan, P., Davidson, A., &Cao, H., (1991). Students' Multiple World: Negotiation the Boundaries of Family Peer and School Cultures," Anthropology and Education Quarterly, 22.224-250.
- Pressley, B., (2002), Comprehension Instruction, Research -based best Practices, New York Guilford.
- Rogoff, B., &Werstch, J.,(1984) "Children's Learning in the Zone of Prial Development" Jossey-Bass Inc., Publishers, Washington.

- Saalt, J., (2005) "Bringing together Fictional and Informational Texts to improve Comprehension, The Reading Teacher, 58 (7)
- Santoro- Edwards, L., Chard, D., Howard, L., Baker, S., (2008)  
"Making the Very Most of Classroom Read-Aloud to Promote Comprehension and Vocabulary", The Reading Teacher, 6 (15)
- Simonis, D., & Finlay, H., (1993) "Jordan & Syria" Lonely Planet Publication, Australia.
- Walczyk, J., Griffith- Ross, D., (2007) "How Important is Reading skill fluency for Comprehension; The Reading Teacher, 60, (6)

## التعليقات والمناقشات

- أ. د. أمين الكخن:

يعتقد أن البنائية التي أشارت إليها في بحثها هي توجه معرفي وليست توجهاً سلوكياً.

- إحدى الحاضرات:

ترى أنه آن الأوان لنبني نتاجات على دراسات عربية بدلاً من تلك الأجنبية، كما ترفض دراسة خرجت مؤخراً تدّعي بأن نسبة مطالعة العربي هي ست دقائق في السنة، وترى أنه من غير المنطقي الاعتراف بهكذا دراسة.

- د. محمد الحاج خليل:

أثنى على أهمية الحلول المطروحة في البحث خلافاً لما جاء في بدايته من كلام نظري.

- أ. د. حمدان نصر:

يرى أن الحلول التي قُدمت في البحث ليست حلولاً، وإنما هي مواصفات حول محتوى النصوص التي تصلح لأن نمارس عليها تدريبات قرائية ولم تصل بنا إلى حلول لأساليب فعّالة.

- د. إيمان زيتون:

ترى أن أدب الأطفال يفتقر إلى العناية باللغة، كما أن كتب الصفوف الأربعة الأولى تفتقر لوسائل الجذب والتشويق من حيث الألوان والرسوم، وحتى المساحات البيضاء المخصصة فهي غير كافية.

كما أن هناك كمّاً كبيراً من الكتب المترجمة الخالية من القيم، أو المشبعة بقيم غريبة عن مجتمعاتنا. ورغم الجهود الكبيرة المبذولة في ترجمتها فإنه تنقصها الدقة

اللغوية إلى حدّ كبير جداً، وتقحم فيها مصطلحات غريبة عن لغتنا؛ وتصبح مع الأيام جزءاً من لغة الطفل.

وهذا لا يحدث مع الكتاب المطبوع فقط، وإنما نجده في البرامج السمعية والبصرية وفي برامج الأطفال وفي الأناشيد وغيرها من المواد المقدّمة للطفل لتطوير لغته.

وتتساءل في هذا المقام عن جهود مهنية محترفة متخصصة تساند أدب أطفال يعلّم اللغة العربية، كما نريدها أن تكون، بحيث يستطيع أطفالنا مع الزمن تحدّث اللغة العربية دون هذا التلعثم والتردد.

- رد أ. خولة حسنين بالإجابة عن د. صفاء الكيلاني:

تشير إلى أن معظم الدراسات التي بُني عليها البحث هي دراسات أجنبية ولكن بعضها عربي للأستاذة الدكتورة صفاء الكيلاني.

وفيما يخص مهارة الاستماع تقول: إن الثقافة كما ورد في البحث نوعان: الشفهية المنزلية وتتم عن طريق الاستماع، والثقافة المخطط لها وهذه تتشكّل في المدرسة.

كما ترى أن مهارة الاستماع تكون للقراءة ولفظ الكلمات فقط وهناك مهارات أخرى لتعليم اللغة العربية كالحاسوب وغيره من وسائل التعلم المتنوعة.