اتجاهات معلمي اللغة العربية
نحو المجالات القرائية والأدبية
للصف الثاني الثانوي بدولة الكويت
– دراسة ميدانية –

إعداد

د/ نوري يوسف الوتار قسم المناهج وطرق التدريس

د/ عيسى محمد البلهان قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الكويت

اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المجالات القرائية والأدبية للصف الثاني الثانوي بدولة الكويت

- دراسة ميدانية -

د/ نوري يوسف الوتار و د/ عيسي محمد البلهان*

المقدمـة:

اللغة العربية من أغنى اللغات البشرية التي يبلغ عددها خمسة آلاف لغة، فالعربية ذات جذور راسخة في أعماق التاريخ الإنساني، ويقدر عمرها بأربعة آلاف سنة، ويبلغ عدد جذورها ستة عشر ألف جذر لغوي، وهذا ما لم تحظ به لغة على سطح الأرض. واللغة العربية لغة الحياة، وتكاد ألفاظها تحمل بأصواتها دلالاتها المعنوية، ولذا نرى تأثر سائر اللغات الإنسانية بها، فمعاجم اللغات الأجنبية تزخر بكلمات تمتد في أصولها إلى اللغة العربية، ولغة تحمل هذا الثراء حريّ بها أن تحتوي العلوم الطبيعية والمعاني العلمية المعاصرة ولكننا "تخلفنا بذلك خطوة أخرى عن الحضارة المعاصرة وحضارة العلم والمصنع".

(سمير حنا صادق، ١٩٩١: ١٤).

وعلوم اللغة العربية متعددة وغنية، وهي لغة ذات ضوابط وقوانين تيسر على متعلميها اكتسابها، وكانت الأمم من الشرق والغرب تسعى إلى تعلم لغتنا، لأن البلاد العربية كانت مهداً للحضارات الإنسانية، وكانت جامعاتنا مراكز إشعاع فكري ردحاً طويلاً من الزمن، ومن هنا جاء تأثر لغات الغرب بلغتنا الأم، وقيض الله I لهذه اللغة، التي اختارها لتكون لسان كتابه المعجز القرآن الكريم، علماء متبحرين سَنّوا لها سنناً، ووضعوا لها ضوابط حفظتها من الضياع في خضم هذه البحر من الثقافات المختلفة ذات الألسن المتباينة، وباتت لغتنا تواجه تحديات العصر، وراحت العربية تستوعب التيارات الفكرية المعاصرة بتميز وتفوق كبيرين.

(*) - د/ **نوري يوسف الوتار**: قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة الكويت.
- د/ **عيسى محمد البلهان**: قسم علم النفس التربوي -كلية التربية - جامعة الكويت

ولم يعد المعنيون بتدريس اللغة عاكفين على الاهتمام بجانب المادة العلمية للغتنا المتمثل بقواعدها الهجائية وضوابطها النحوية، ومصطلحاتها البلاغية فحسب، بل باتوا يعنون بالإضافة إلى الجانب العلمي بالجانب الوظيفي للغة، وهو مجاراة مطالب الحياة الحديثة، "حيث أصبح الطفل المتعلم هو محور العملية التربوية التي تهدف إلى إنماء شخصيته وطاقاته إلى أقصى الحدود، كما أخذت تتضح أهمية اختيار نصوص القراءة أو كتابتها على أساس مدى ارتباطها بالحياة اليومية للطفل (منى حبيب، قاسم سعيد، ١٩٩١: ١٨) ومن هنا ظهرت قضية المجالات والقضايا الأخرى التي راحت تؤكد على أن قواعد اللغة وعلومها لم تعد غايات تدرك بل هي وسائل ومعينات تأخذ بيد المتعلم إلى إتقان فنون اللغة المعروفة، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتمكن من مهارات كل فن على حدة.

وبات المنشغلون بتعليم اللغة العربية مهتمين بتزويد المتعلم بمجموعة من الخبرات والمهارات التي تساعد على مواجهة مطالب الحياة وخوض غمراتها بثقة وثبات؛ فما نفع أن نحفظ قواعد اللغة ونستظهرها واللحن يشيع على الألسنة والأقلام ومن ثم فقد أصبحت الضوابط بمثابة أدوات لبلوغ التكامل في فنون اللغة، وصار من الضروري إكساب المتعلم قاعدة لغوية، تمكنه من التعامل مع مصادر المعرفة من معاجم وموسوعات ومراجع وبرامج حاسوب وشبكة "إنترنت" وغيرها من الأمور التي يفرضها مبدأ التعلم المستمر.

ومن ثم فقد أصبح ضرورياً أن يكون المتعلم قادراً على توظيف معلوماته في خدمة مواقف حياته اليومية، كي يكون إنساناً متفاعلاً مع متغيرات الحياة، لا إنساناً آلياً متلقياً فقط، يستطيع أن يستنتج ويستنبط مفهوماً جديداً أثناء القراءة "فكل كلمة أو فكرة في القطعة المقروءة توقظ لدى القارئ مجموعة فريدة من الاستنباطات" (ريدر، ١٩٧٨: ٢٨) فالقراءة في مفهومها الحديث "ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلات الحياة ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلات" (حسن شحاته، ١٩٩٢: ١٠٢).

وترتيباً على ذلك فلم يعد ما تشتمل عليه الموضوعات المقررة من أفكار ومعلومات أمراً مقصوداً في ذاته وأن هذه المعلومات وتلك الأفكار تتغير

وتتبدل بتغير الزمان وتطور الأحداث، ولذا فقط أصبح تناولها بغرض اكتساب مجموعة من المهارات التي يحتاجها المتعلم في ممارساته للغته في حياته الحاضرة والمستقبلية أمراً حتمياً وضرورياً.

إن اللغة ذات وظائف اجتماعية وجمالية ونفسية حيث إنها في أساسها عملية اجتماعية إن لم يكن هي أهم عامل في وجود المجتمع (تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. (صلاح مجاور، ١٩٩٧: ١٤٣).

وفي ماليزيا اهتمت دراسة عبد الله وآخرون (Abdullah, 2012)، بقضية ضعف الخريجين في اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة التواصل العالمي حيث اعتبرت أن عدم إتقانهم لهذه اللغة مسألة ملحة وعاجلة، فهذا يعني أنهم ليسوا مجهزين تجهيزا جيدا للتعامل مع معرفة القراءة والكتابة الأكاديمية، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بكفاءة لغتهم، باعتبارها وسيلة رئيسية للتعليم العالي في معظم المؤسسات. والقراءة هي جوهر التحصيل الدراسي حيث إنها مطلوبة لقراءة وتفسير وتقييم نقدي طويل في كثير من الأحيان لنصوص أكاديمية، ومعالجة للمعلومات التي يتم الحصول عليها سواء في أشكال مكتوبة أو منطوقة (نامبيار؛ ليفين، آخرون) (Nambiar, 2007; Levine, Ferenz and Reves, 2000)

ويمكن تتبع مشكلة القراءة التي تطرح نفسها وصولا الى المرحلة الثانوية، والتي قد يرجع ذلك إلى عدم الاتساق والاختلال بين المنهج والتصميم مع مرحلة التنفيذ في الفصول الدراسية. وبالتالي، فإن تلك الدراسة سعت إلى استكشاف تصورات معلم اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بمناهج اللغة الإنجليزية خاصة في القراءة ودورها في تحسين قدرة الطلاب على الفهم. والنتائج تكون بمثابة دليل كفاءة لتصميم منهج القراءة وطرق تعليمها.

القراءة وعملية القراءة:

القراءة تنطوي على الكاتب، القارئ والنص، القراءة في الواقع هي عملية اتصال حيث ينظر القارئ لأداء دور نشط في عملية القراءة. ووفقا لغودمان (Goodman ,1988)، والقراءة هي "عملية لغوية نفسية ... تبدأ مع تمثيل السطح اللغوي المشفر بواسطة الكاتب وتنتهي بالمعنى الذي يبنيه ويكونه القارئ". وهنا يمكن أن يكون مفهوما أن هناك تفاعلا لازما وضروريا

بين اللغة والفكر عندما تأخذ القراءة مكانها. وهكذا، فالقراءة عملية معقدة تنطوي على الكثير من القضايا.

وقد يختلف الكثير من الباحثين حول المهارات اللازمة للقراء المهرة أثناء وبعد عملية القراءة، حيث يمكننا أن نلخص ما يقوم به القراء المهرة (بلوك، وأخرين) (Block,2004 ,Block &Pressley,2002 ,Presslet & Afflerbac, 1995).

كما يأتي:

(أ) ضبط هدف القراءة وفقا لمستوى معرفتهم القراءة السابقة،

(ب) التفكير استراتيجيا،

(ج) متابعة نيات القراء إلى نهاية النص،

(د) رصد فهم القراء،

(هـ) التفكير في الغرض من البلاغة ضمن قيود معينة النوع والهدف منها القراءة الخاصة. (بلوك وإسرائيل، Block & Israel,2004)

وبناء على أبحاث كثيرة سابقة، فإنه من الواضح أن دور المعلم في مساعدة الطلاب في تعلم مهارات القراءة والفهم هو أمر حيوي، يعكس أيضا أهمية منهج القراءة، وعند تنفيذ المعلمين للجانب التعليمي التعلمي في منهج القراءة فإن ذلك يعتمد على المنهج المبين.

أهداف القراءة:

وفيما يتعلق بأهداف القراءة فقد تعددت المصادر التي تبحث في أهداف القراءة حيث ورد في كتاب بعنوان القراءة أولاً، تلخيصاً للدوافع الباعثة على القراءة أكد فيها الكاتب على أن طرائق القراءة وأساليبها تتنوع بحسب دوافعها وأهدافها، مثل:

–حب الاطلاع. – الرغبة في التفوق والتميز.

–الرغبة في التسلية والمتعة. – الاستجابة للدعوة الدينية.

(محمد عدنان سالم، ١٩٩٤: ١٤٨)

وتنوع الخبرات والمهارات بتنوع الأغراض التي يقرأ من أجلها المتعلم، فهناك قراءة للتعلم وأخرى للبحث والدراسة، وثالثة للنقد والرد على فكرة أو للمتعة والتسلية أو لحل مشكلة أو للتصفح السريع أو لقراءة ما بين السطور، ولكل من هذه القراءات أهداف تناسب مطالب العصر، وتلبي حاجات المتعلم النفسية والفكرية والاجتماعية، ومن هنا فقد برزت إلى السطح قضية على

أكبر درجة من الأهمية ألا وهي قضية المجالات القرائية، وهي بذلك قضية تفرض على المشتغلين الجدل في أوساط المعلمين من مؤيد ومناهض، ولكن ذلك لا يلغي أهميتها بل يؤكد وجودها لأنها وليدة عصرنا المتفجر علماً ومعرفة، ونحن مطالبون بتبنيها واحتوائها ووضع الضوابط والمعايير للتعامل معها والتفاعل مع معطياتها.

وقد تم تبني عدد من الأهداف للاستفادة من القراءة والأدب وقد أمكن الوقوف على قائمة من الأهداف مستخلصة من العديد من القوائم المتداولة (المجالات القرائية والأدبية) بين المختصين بوزارة التربية بدولة الكويت نجملها فيما يأتي:

١-الأدب انعكاس لظروف المجتمعات.
٢-الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية.
٣-قراءة للتعلم. ٤-الأدب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة.
٥-قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية. ٦-قراءة لحل مشكلة.
٧-استماع. ٨-قراءة للمتعة والتسلية.
٩-قراءة لإشباع الميول وتنميتها. ١٠-قراءة لجمع المعلومات.
١١-الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر. ١٢- قراءة لإبداء الرأي.
١٣-قراءة لإدراك الهدف.
١٤-الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها.

وقد أمكن استخلاص هذه القائمة من خلال جهود عدد من المحكمين العاملين بالمجال في توجيه اللغة العربية، ومع ذلك فعند النظر إلى تلك المجالات التي تم حصرها ظهر أن التداخل مازال قائماً كما هو ظاهر مثلاً في المجال الخامس والمجال العاشر والمجال الثالث والسادس ..إلخ، بما يؤكد أن هناك مشكلة مطلوب التوصل إلى حلها وذلك من أجل استخلاص أبسط بناء ممكن للمجالات بما يلغي التداخل والتكرار القائم بينها.

مشكلة الدراسة الحالية:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في ظهور قدر من التداخل بين أنواع المجالات القرائية والأدبية وصعوبة التمييز بين هذه الأنواع من المجالات حتى بعد أن حُكِّمَتْ من قبل المتخصصين، فالأمر مازال مطروحاً للجدل.

من ناحية أخرى كثر الحديث عن الأهداف التربوية الخاصة بكل مقرر من المقررات وقد شاع استخدام ما يعرف باسم منظومة (بلوم) في تصنيف هذه الأهداف (رجاء أبو علام، ١٩٨٧: ٨٢) ولكن هذه الأهداف أصبحت –هي الأخرى– مثار جدل منذ وقت طويل حيث إن الأهداف المعرفية على سبيل المثال "بينها قدر من التداخل إذا ما نظر إليها كونها فئات ذات استقلال واضح، كذلك فإن الأهداف الوجدانية يتم النظر إليها – عادة – من خلال دمجها مع فئات أخرى لم يتم وضعها في الحسبان واعتبرت بمثابة أهداف وجدانية وهي الأبعاد الجمالية الإيقاعية التعبيرية Expressive Aspects (حنورة، ١٩٩٨: ٢–٢٥، ١٩٩٧: ٢٠–٢٥) وعندما تم وضع هذه الأهداف موضع المعالجة في المقررات الدراسية في مقررات اللغة العربية رُؤي أن ترصد في إطار مخطط أوسع وهو ما عرف باسم المجالات كما سبق وعرضنا له.

وعند النظر في طبيعة هذه المجالات وإمكانية تصنيفها في إطار الأهداف التربوية المصنفة بناءً على منظومة (بلوم) المشار إليها من قبل نجد أنها إما جاءت غير وافية بالغرض، أو أنها ذات أبعاد أكبر مما تحمله قائمة أهداف بلوم، هذا فضلاً عن التداخل وعدم النقاء الخاص بمنظومة بلوم، وعلى هذا فقد رُؤي أن أفضل طريقة هي القيام بدراسة ميدانية لمحاولة استكشاف طبيعة وخصائص هذه القائمة عما هو شائع من اتجاهات لدى أعضاء الهيئة التدريسية بوزارة التربية ممن يقومون بالفعل بعملية التدريس والتوجيه بما يتيح لهم فرصة للكشف عما إذا كانت القائمة من الأهداف والمجالات موجودة في الكتب بصورة شاملة أو غير وافية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

١– تعرف مفهوم المجالات القرائية والأدبية من حيث أنها غايات قرائية تفرضها الممارسات القرائية في واقع الحياة ومطالبها.

٢– تعرف قائمة المجالات وفق تصنيفها تصنيف صارم دقيق، وإزالة اللبس عما يشوب هذه القائمة من تداخل وغموض وبلورتها بصورة علمية.

٣– تقديم الاقتراحات التي يمكن أن تسهم الحد من هذا التداخل بين أنواع المجالات.

٤- الكشف عن مدى مواكبة المجالات للأهداف التربوية المعاصرة.

حدود قضية المجالات في كتب القراءة والأدب:

الدراسات التي تهتم بتقويم مجالات مناهج اللغة العربية محدودة وتكون أكثر محدودية عندما يتعلق الأمر بفحص مجالات المناهج من زاويا موضوعية، حيث لم يعثر الباحثان في هذا الصدد على أي نشرة علمية أو دراسة موثقة بدولة الكويت، عدا المذكرة الصادرة عن وزارة التربية (محاضرات في طرق التدريس التخصصية في إطار المجالات القرائية والأدبية بالمرحلة الثانوية، أبو الفتوح سالمان: مكتبة وزارة التربية، ١٩٩٦) والتي صنفت المجالات القرائية والأدبية على النحو المشار إليه سابقاً، وباستقراء أدبيات المجالات القرائية والأدبية لم يجد الباحثان سوى مرجع وحيد تناول فلسفة المجالات في ضوء تعليم القراءة والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية للدكتور محمد صلاح مجاور تحت عنوان تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

ومما يجدر الالتفات إليه أن ما كتب في مضمار المجالات من مذكرات أو محاضرات تدريبية صدرت عن وزارة التربية في فلسفة هذه المجالات وفئاتها تستند أساساً إلى رؤية الدكتور صلاح مجاور في كتابه حول هذه المجالات حيث نجد أنه يصنفها بصورة وفق الغرض القرائي وبطريقة لا تختلف كثيراً عما ورد في مذكرات الوزارة حيث استقر الأمر عند اعتبار القراءة "تنقسم إلى عدة تقسيمات تختلف باختلاف الغرض منها، فهي من حيث الهدف الذي يرمي إليه القارئ تنقسم إلى (محمد صلاح مجاور، ١٩٩٧: ١٣٣):

١-القراءة للتحصيل. ٢- القراءة لجمع المعلومات العلمية.
٣- القراءة للترفيه. ٤- القراءة للنقد.
٥-القراءة للدرس.

وكذلك تصنيف المجالات القرائية والأدبية يرتكز على الغرض القرائي حيث وزعت المجالات في مذكرة وزارة التربية وفق الغرض القرائي والهدف من القراءة.

مجالات القراءة والمنحى التكاملي في تقديم الخبرات التربوية:

يعرف البعض القراءة أنها "نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها" (محمد عبد القادر أحمد، ١٩٨٣: ١٠٨).

أما المقصود بالمنحى التكاملي في تقديم الخبرات التربوية فإننا نرى أنه سلوك ومؤشر لطبيعة الإنسان، فلا تجزئة إلا بعد التكامل فنحن نبدأ بالتكامل في جميع أنشطة التعلم، هكذا فطرتنا، وهكذا يجب أن نعلم، فالتكامل لغة المتعلم، إنه حلقة الوصل بين التعليم والحياة، به توظف الخبرات التي يكتسبها المتعلم، وبه تتسع دائرة خبرة المتعلم لغوياً، وفكرياً، وتعبيرياً، وثقافياً وهو يعين المتعلم على الموازنة بين المواقف وأساليب الإدارة، وينمي قدراته ويستثمرها.

ويعد التكامل اتجاهاً حديثاً في تعليم اللغة، ومطلباً تربوياً معاصراً، فلم يعد مفهوم القراءة فك الرموز ونطق الكلمة أو الجملة، ولكنه يعني فهم المقروء وتحليله وتقويمه وإبداء الرأي فيه فكراً، وتصوراً، وتعبيراً، لبيان جوانب الوفاء وأوجه القصور.

ويمكن أن نحدد مفهوم التكامل على أنه تعلم اللغة كوحدة متكاملة، لا كفروع مستقلة، وهذا نابع من أن اللغة وحدة متكاملة لا يمكن فصلها إلا لغرض تعليمي فقط، وأنه تواصل حلقات النشاط في أي مجال تربوي، وتماسك مختلف الخبرات وتصاعدها وصولاً إلى الهدف.

وللتكامل صور متعددة نذكر منها:

١–التكامل بين الأهداف التربوية.

٢–التكامل في جوانب النمو المختلفة: النمو الروحي، والنمو العقلي، والنمو النفسي.

٣–التكامل بين مجالات الخبرة المعرفية، والوجدانية، والحركية.

٤–التكامل بين المواقف حيث يؤلف المتعلم المواقف والمعلومات ويعالجها في عقله ليستنتج خبرات جديدة.

٥–التكامل في بناء المنهج.

ولابد من الإشارة إلى أن وحدة اللغة وتكامل الخبرة فيها هما المدخل الأساسي في عملية البناء، ومن هنا كان من الضروري الكشف عن الأهداف الكامنة وراء تقدم الخبرات التربوية في مجال اللغة العربية ومن أبرزها خبرة

القراءة وخبرة تلقي النصوص الأدبية". فاللغة العربية واحدة من اللغات وهي كغيرها من المهارات المتعلقة بالقراءة، والكتابة أو التحدث، والاستماع، والقدرة اللغوية إنما تمتلك إذا ما سيطر الطفل على المهارات اللغوية المختلفة في فنونها المتعددة.

(محمد صلاح مجاور، ١٩٧٤: ١٧٦).

دور الفنون اللغوية في التكامل:

ومن المفروغ منه أنه من الضروري أن يتحقق التكامل اللغوي بين فنون اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وعلى المعلم أن يخطط له ويعمل جاهداً على تحقيقه وسوف يجد أن طبيعة اللغة تستدعي ذلك، فتدريب الطفل على ممارسة فنون اللغة الأربعة في الموقف التعليمي الواحد يؤدي إلى تحسن التكامل اللغوي.

وينطلق اهتمام المعلم بالتكامل من الأطر الفلسفية في بناء المنهج والذي ينص على عدم الفصل بين فروع اللغة والاهتمام بأحدها دون الآخر بمعنى أن لا يخصص حصة للنحو مستقلة أو حصة للإملاء مستقلة أو لأي فرع من فروع اللغة، لأن هذا الفصل إن حدث فإنه يحطم التكامل اللغوي المنشود بين الفنون الأربعة، هذا بالإضافة إلى أن المحتمل أن التركيز على مجال أو آخر في توجيه اللغة العربية يمكن أن يفسد التكامل.

والمعلم الحاذق يتخذ من التقويم فرصته لتحقيق التكامل اللغوي، شفوياً كان التقويم أم تحريرياً، بنائياً كان أم نهائياً.

ودراسة النص بطريقة الوحدة (التكامل) لا تعني أن كل حصة يجب أن تشمل معالجة لقضايا أو مجالات لغوية تتعلق بفروع متعددة، فقد تنفض حصة كاملة ولا يبحث فيها عن شيء من القواعد أو القضايا الإملائية أو المجالات القرائية والأدبية، وقد تصرف حصة أخرى كاملة على بحث يتعلق بقاعدة مثلاً، فالقضايا التي يتم تناولها تفرضها طبيعة النص، ولا تفتعل افتعالاً، وإلا أصبحت الحصة "تشكيلة" مصطنعة من القضايا اللغوية بحجة التكامل.

ومما تقدم يمكن استنتاج أن الخبرات التربوية المقدمة في تعليم اللغة العربية خاصة من خلال القراءة ونصوص الأدب ينبغي أن تتم من خلال تنمية السلوك التكاملي ولن يتأتى هذا إلا من خلال بلورة المجالات التي

ينبغي أن ينصرف إليها اهتمام القائمين على تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية، وهو الأمر الذي حدا بنا إلى إجراء هذه الدراسة لرصد العناصر الأساسية في خبرة القراءة وتلقي الأدب ومدى إسهامها في بناء السلوك التكاملي عند طالب المرحلة الثانوية.

أهمية المنحى التكاملي في بلورة مجالات اللغة العربية:

تعد اللغة وحدة مترابطة ومتشابكة الأطراف، ومن ثم فإننا نستخدم اللغة بصورة متكاملة وبطريقة كلية، ويعني التكامل اللغوي أن اللغة وحدة واحدة في كيانها، ومن ثم فإن النظر إليها على أنها فروع أو أجزاء يفقدها قيمتها وكيانها.

وقد ذكر (حسني عبد الباري عصر، ١٩٩٩: ١١٩) أن "التكامل المنهجي اللغوي يعتبر أهم سمة من سمات العمليات التكاملية وأنها عمليات (تركيب) حيث إن القارئ في هذه العمليات يركب مجموعة ما فهمه من المقروء وما استنتجه منه مما لم يذكره المؤلف الكاتب صراحة، ليضع كل ذلك في كتلة معنوية كبيرة ذات فائدة وقيمة ومعنى".

وفكرة التكامل بين الفنون اللغوية نبعت من أن استخدام اللغة يكون إما إرسالاً (متحدث أو كاتب) أو استقبالاً (قارئ أو مستمع) وفي كلتا الحالتين حين يستخدم المرء اللغة فإنه يوظف كل مفرداتها وما حصله من أفكار من القراءة أو غيرها مع مراعاة القواعد اللغوية والعناية بالمعنى والسياق لأن "معظم الكلمات التي تزداد صعوبتها راجع أمرها إلى أنها علمت في مواقف قرائية خالية من المعنى والسياق" (ناجي واندرسون وهيرمان، ١٩٨٧: ٢٤٨) وهذا يعني أن النظر إلى اللغة على هيئة فروع لغوية مستقلة أو فنون لغوية منفصلة نكون قد قضينا على اللغة، لأنها بوتقة واحدة تنصهر فيها كل الفنون اللغوية عند الاستخدام بشكل متكامل.

ولقد أخذت دولة الكويت بهذا الاتجاه عند بناء مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، واعتمدت النص الشعري أو النثري محوراً لدراسة هذه الفنون، وإذا كان هذا الاتجاه ظهر في أرض الواقع، فإنه ينبغي أن تكون المناهج المؤلفة للتدريس قادرة أن تنمي السلوك التكاملي برغم أنه من الضروري أيضاً أن يتم ذلك من خلال مجالات متبلورة لعملية القراءة.

أسئلة الدراسة:

حيث إن آراء أعضاء الهيئة التعليمية هي أحد المحكات التي يمكن أن تبلور طبيعة مجالات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ولا شك أنه من الضروري كذلك أن نضع متغيرات المنطقة التعليمية والجنس وسنوات الخبرة والوظيفة في الاعتبار عند استكشاف آرائهم نحو طبيعة ووضوح تلك المجالات.

لذلك فقد تمت بلورة مشكلة الدراسة في عدد من الأسئلة نحاول من خلالها تقديم صورة واضحة لطبيعة المجالات القرائية والأدبية، وقد رأينا أن نحصر حدود دراستنا في أحد الصفوف الدراسية بالمرحلة الثانوية لكي نكون قادرين على استخلاص درجة معقولة من الوضوح لا يوفرها التوسع في سحب العينة على صفوف متباينة تدرس مقررات متعددة، وفيما يلي الأسئلة التي رأينا وضعها للدراسة الحالية:

١-ما العوامل المكونة للمجالات القرائية؟

٢-هل توجد فروق بين الجنسين في آرائهم نحو المجالات القرائية والأدبية في مقرر الصف الحادي عشر؟

٣-هل توجد فروق راجعة إلى الوظيفة في آرائهم نحو المجالات القرائية والأدبية في مقرر الحادي عشر؟

٤-هل توجد فروق راجعة إلى عدد سنوات الخبرة في المجالات القرائية والأدبية في مقرر الصف الحادي عشر؟

٥-هل توجد فروق راجعة إلى المنطقة التعليمية في المجالات القرائية والأدبية في مقرر الصف الحادي عشر.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة محددة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الثانوية العامة ممن يقومون بالتدريس للصف الحادي عشر أو من يقومون بالإشراف التربوي من موجهين وموجهات حول المجالات القرائية والأدبية في كتب اللغة العربية التي تدرس في ست مناطق في دولة الكويت، ومن ثم فلابد من التنويه بأن نتائج الدراسة ينبغي النظر إليها من خلال تلك العينة المحددة التي تم انتقاؤها بطريقة عشوائية.

مصطلحات الدراسة:

المجالات:

يعرف المجال في هذه الدراسة بأنه هو الغرض الذي من أجله نقرأ، وقد تم تحديد مجالي القراءة والأدب.

المرحلة الثانوية:

هي تلك المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي وتهيئ الطالب للالتحاق بالتعليم العالي وتمتد في دولة الكويت من الصف العاشر حتى الصف الثاني عشر.

عينة البحث وإجراءاته وأدواته:

أولاً– عينة البحث:

نعرض في الجداول التالية (١ حتى ٤) عينة الدراسة التي تم اختيارها ممثلة لمجتمع معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت حيث تم توزيعها حسب الجنس والمنطقة التعليمية والوظيفة وسنوات الخبرة.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الفئة	ذكور	إناث	المجموع
العدد	٤٤	٢٣٧	٢٨١
النسبة المئوية	% ١٥.٧	% ٨٤.٣	% ١٠٠

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة	حولي	العاصمة	الفروانية	الأحمدي	الجهراء	غير محدد	المجموع
العدد	٢٦	٧٩	٨٤	٤١	٤٩	٢	٢٨١
النسبة المئوية	**٩.٣ %**	٢٨.١ %	٢٩.٩ %	١٤.٧ %	١٧.٤ %	%٠.٧	١٠٠ %

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة

الفئة	مدرس	مدرس أول	المجموع
العدد	٢٤٤	٣٧	٢٨١
النسبة المئوية	% ٨٦.٨	% ١٣.٢	% ١٠٠

جدول (٤)

عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

الفئة	١-٥	٦-١٠	١١-١٥	المجموع
العدد	١١١	٧٢	٩٨	٢٨١
النسبة المئوية	% ٣٩.٥	% ٢٥.٦	% ٣٤.٩	% ١٠٠

ويتضح من الجدول أن العينة تكونت من ٢٨١ حالة، وهي تعادل حوالي ٤٣% من مجموع العاملين في حقل تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدارس وزارة التربية، ومن ثم يمكن اعتبارها عينة كبيرة وتكاد تصل إلى نصف المجتمع المستهدف بالدراسة.

أما من ناحية الجنس فقد جاءت النسبة ١٥.٧ % ذكور، ونسبة ٨٤,٣ % إناث وهي بهذا الشكل تعبر عن زيادة ملحوظة في عدد الإناث وهو أمر طبيعي؛ لأن نسبة المعلمات الإناث أكبر من نسبة المعلمين الذكور في مجال تدريس اللغة العربية.

أما من ناحية المنطقة التعليمية فقد توزعت العينة على جميع المناطق بشكل مقبول، وإن ظهر أن منطقة العاصمة ومنطقة الفروانية جاءت نسبة العينة المحسوبة منهما أكبر من باقي المناطق.

وعموماً فإن العينة بهذا الشكل تعتبر عينة كافية لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة الحالية من واقع قائمة المجالات التي وردت في مذكرة وزارة التربية بدولة الكويت وتم بلورتها وتمحيصها من قبل مجموعة من المحكمين العاملين في مجال تدريس اللغة العربية بوزارة التربية بدولة الكويت، وحيث إن الوثيقة الموجودة بهذا الوصف بالوزارة مذكرة غير موثقة، وهو الأمر الذي جعل من الضروري إعادة النظر فيها واستخلاص قائمة مقبولة ذات منطق واضح.

وقد مر استخلاص هذه القائمة بالمراحل الآتية:

١–تجميع القوائم الخاصة بالمجالات في مقررات اللغة العربية وقد قام بهذا العمل موجه أول.

٢–تم القيام برصد المجالات في قائمة واحدة بما فيها المكرر.

٣–قام الباحثان ومعهما الموجه الأول بمشاركة أحد أساتذة علم النفس باستخلاص القائمة الموحدة.

٤–تم عرض القائمة بعد ذلك على عدد من الموجهين لإبداء الرأي في مدى تمثيلها للمجالات الموحدة في شتى القوائم.

٥–تم بعد ذلك إعادة صياغتها في صورتها النهائية وإعدادها كأداة لقياس آراء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية نحو ما ورد بها من مجالات.

صدق الأداة:

تم الاعتماد على صدق المضمون وصدق المحكمين حيث تم استخلاص القائمة مما هو متوفر من قوائم أخرى تم اعتمادها كوعاء للمقررات المستخدمة في القائمة، كذلك تم اعتماد آراء المحكمين الذين بلغ عددهم (١٢) محكماً من المدرسين الأوائل والموجهين في تخصص اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الذين نظروا في الأداة وأصدروا حكمهم على ملاءمتها لهذه الدراسة وقد كان حكمهم بالاتفاق على تمثيلها للمجالات القرائية والأدبية في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، حيث بلغ متوسط الاتفاق بينهم ٨٥ % وهو معامل اتفاق مقبول لحساب صدق الأداة.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات للأداة بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ ٠.٨١ (ن = ٢٨١)، وهي قيمة مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في التعامل مع الاستبانة باعتبارها أداة لقياس آراء المعلمين نحو تصنيف المجالات القرائية والأدبية في مقرر اللغة العربية للصف الحادي عشر.

تطبيق الأداة:

قام بالتطبيق الفردي ثلاثة من الباحثين المدربين العاملين بوزارة التربية من الموجهين ذوي الخبرة الطويلة في مجال إجراء البحوث وذلك تحت الإشراف المباشر للباحثين خلال الفترة من سبتمبر ٢٠١١ إلى ديسمبر ٢٠١١، وقد تمت مراجعة جميع الاستبانات وتم الإبقاء فقط على ما تأكد لنا من أنها طبقت واستوفيت على النحو المطلوب.

عرض نتائج الدراسة:

نعرض في الجداول التالية لنتائج الدراسة وفقاً للتسلسل التالي والذي حاولنا أن يقدم إجابة على تساؤلات الدراسة.

١-المصفوفة الارتباطية بين بنود الاستبانة.

٢-التحليل العاملي من الدرجة الأولى قبل التدوير بطريقة المكونات الأساسية Principal Components.

٣-التحليل العاملي من الدرجة الأولى بعد التدوير.

٤-جدول لحساب الفروق بين الذكور والإناث.

٥-جدول لحساب الفروق بين المعلمين والمعلمين الأوائل.

٦-جدول تحليل التباين حسب سنوات الخبرة.

٧- جدول مقارنة الفروق بواسطة اختبار شافيه لسنوات الخبرة.

أولاً: نتائج المصفوفة الارتباطية للعوامل والمكونات الأساسية للاستبانة (أداة الدراسة):

فيما يلي نعرض لمصفوفة معامل الارتباط بين عدد (١٤) بند من بنود الاستبانة كما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥)

نص السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	المجموع
الأدب انعكاس لظروف المجتمعات	١,٠٠														
الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٠,١٨ **	١,٠٠													
قراءة للتعلم	٠,٠١	٠,١٢	١,٠٠												
الأدب يرقي بالوجدان والشعور والعاطفة	٠,٠٨	٠,٣٩ **	٠,١٩ **	١,٠٠											
قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	٠,٠٧	٠,٠٨	٠,٢٩ **	٠,١٥ *	١,٠٠										
قراءة لحل مشكلة	٠,١٣	٠,٢٩ **	٠,١٣	٠,٤١ **	٠,٢٨ **	١,٠٠									
استماع	٠,٠٩	٠,١٧ *	٠,١١	٠,١٩ **	٠,٠٧	٠,٢٧ **	١,٠٠								
قراءة للمتعة والتسلية	٠,٠٠	٠,٢٧ **	٠,١٠	٠,٣٧ **	٠,١٧ **	٠,٣٧ **	٠,٢٥ **	١,٠٠							
قراءة لإشباع ميل وتنمية	٠,١٦	٠,٣٢ **	٠,١٣	٠,٣٨ **	٠,٢٠ **	٠,٣٣ **	٠,٢٥ **	٠,٤٨ **	١,٠٠						
قراءة لجمع المعلومات	٠,١٣	٠,١٥ *	٠,٣٢ **	٠,٢٣ **	٠,٣١ **	٠,٢٨ **	٠,٢١ **	٠,٣١ **	٠,٢٧ **	١,٠٠					
الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٠,١٩ **	٠,٣٩ **	٠,١٧ *	٠,٥٢ **	٠,٢٧ **	٠,٤٠ **	٠,١٦ **	٠,٣٧ **	٠,٤٨ **	٠,٢٣ **	١,٠٠				
قراءة لإبداء الرأي	٠,٠٩	٠,٣٣ **	٠,٠٦	٠,٤٠ **	٠,٣٢ **	٠,٤٨ **	٠,٢٣ **	٠,٣٣ **	٠,٤٠ **	٠,٢٥ **	٠,٤٣ **	١,٠٠			
قراءة لإدراك الهدف	٠,١٤	٠,٣٤ **	٠,١٤ *	٠,٣٣ **	٠,٣٦ **	٠,٣٦ **	٠,١٩ **	٠,٣٢ **	٠,٣١ **	٠,٤٠ **	٠,٣٦ **	٠,٤٨ **	١,٠٠		
الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	٠,٢٢ **	٠,٢٦ **	٠,٠٩	٠,١٥ *	٠,٢٣ **	٠,١٠	٠,٠٧	٠,١٣ *	٠,٢٠ **	٠,١٩ **	٠,٢٥ **	٠,٢٧ **	٠,٣٣ **	١,٠٠	
	٠,٣٤ **	٠,٥٥ **	٠,٣٨ **	٠,٦٢ **	٠,٤٨ **	٠,٦٣ **	٠,٤٥ **	٠,٥٨ **	٠,٦٤ **	٠,٥٦ **	٠,٦٨ **	٠,٦٦ **	٠,٦٥ **	٠,٤٥ **	١,٠٠

تعليق على المصفوفة الارتباطية:

من الواضح من خلال معاملات الارتباط ومستويات الدلالة أن معظم البنود بينها ارتباطات إيجابية كما أنها جميعاً ذات ارتباط مرتفع وإيجابي مع المجموع العام للبنود الأمر الذي يجعل إمكانية إجراء تحليل عاملي للمصفوفة الارتباطية أمراً صالحاً للإجراء والاستخدام.

ثانياً- نتائج السؤال الأول: والذي ينص على: ما العوامل المكونة للمجالات القرائية؟

تم استخدام التحليل العاملي بتدوير المحاور لتحديد أهم العوامل المكونة للمجالات القرائية. والجدولين (٦)، (٧) يوضحان نتائج هذا التحليل.

حيث تم إجراء تحليل عاملي على الارتباطية لاستخلاص العوامل الأساسية بطريقة المكونات الأساسية لثرستون مع إجراء تدوير متعامد بطريقة هوتيلنج، وفميا يلي نتائج التحليل العاملي قبل وبعد التدوير:

جدول (٦)

التحليل العاملي لبنود الاستبانة قبل التدوير

رقم البند	البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	قيم الشيوع
١١	الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٠.٧١			٠.٥٤
١٢	قراءة لإبداء الرأي	٠.٧٠			٠.٥٠
١٣	قراءة لإدراك الهدف	٠.٦٧			٠.٥١
٩	قراءة لإشباع ميل وتنمية	٠.٦٦			٠.٤٩
٤	الأدب يرقي بالوجدان والشعور والعاطفة	٠.٦٦			٠.٥٢
٦	قراءة لحل مشكلة	٠.٦٥			٠.٤٧
٨	قراءة للمتعة والتسلية	٠.٦١			٠.٥٢
٢	الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٠.٥٧			٠.٤٦
١٠	قراءة لجمع المعلومات	٠.٥٣			٠.٥٣
٧	استماع	٠.٣٩			٠.٢٣
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية		٠.٥٨		٠.٥٦
٣	قراءة للتعلم		٠.٥٨		٠.٥٠
١	الأدب انعكاس لظروف المجتمعات			٠.٦٥	٠.٤٨
١٤	الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها			٠.٥٩	٠.٥٧
	Eig, V	٤.٤٢	١.٢٩	١.١٩	
	Pet. Vav.	٣١.٥٩	٩.١٩	٨.٥١	

ولمزيد من وضوح الرؤية تم إجراء تدوير للعوامل التي أفرزها التحليل العاملي من الدرجة الأولى وعرض الجدول (٧) لهذه العوامل.

جدول (٧)
التحليل العاملي لبنود الاستبانة بعد التدوير

م		البنود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	قيم الشيوع
٤	مجال العماليات والفاعلية الإيجابية	الأدب يرقي بالوجدان والشعور والعاطفة	٠.٧١			٠.٥٢
٨		قراءة للمتعة والتسلية	٠.٧٠			٠.٥٢
٩		قراءة لإشباع ميل وتنمية	٠.٦٨			٠.٤٩
١١		الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٠.٦٦			٠.٥٤
٦		قراءة لحل مشكلة	٠.٦٥			٠.٤٧
١٢		قراءة لإبداء الرأي	٠.٦٢			٠.٥٠
٢		الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٠.٥٣			٠.٤٦
٧		استماع	٠.٤٦			٠.٢٣
١٣		قراءة لإدراك الهدف	٠.٤٣			٠.٥١
٥	عامل التلقي والتعلم	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية		٠.٧١		٠.٥٦
٣		قراءة للتعلم		٠.٧٠		٠.٥٠
١٠		قراءة لجمع المعلومات		٠.٦٧		٠.٥٣
١٤	البعد الاجتماعي	الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها			٠.٧١٨	٠.٥٧
١		الأدب انعكاس لظروف المجتمعات			٠.٦٩٤	٠.٤٨
		Eig, V	٣.٤٦	١.٨٢		
		Pet. Vav.	٢٤.٦٩	١٣.١٠		

تعليق على التحليل العاملي:

بالنظر إلى الجدول (٧) الذي يعرض لنسقات العوامل التي أفرزها التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لثرستون بعد التدوير المتعامد بطريقة هوتيلنج والتسوية بطريقة كايزر، تم الحصول على ثلاثة عوامل، عامل أول عام حيث ظهر أن هذا العامل تمحور حوله تسعة مجالات وهو العامل الأكثر استحواذاً على أعلى النسب المئوية للتباين والتي بلغت (٢٤,٦٩ %)، وجاء ترتيب هذه المجالات على النحو التالي مرتبة حسب أحجام التشبعات ٤ –

٢ – ٨ – ٩ – ١١ – ٦ – ١٢ – ٢ – ٧ – ١٣. أمـــا العامـــل الثـــاني فقد تشبعت عليه ثلاثة مجالات وهي مجال ٥، ٣ ، ١٠ مرتبة حسب أحجام التشبعات. والعامل الثالث تشبع عليه مجالان فقط وهما ١٤ ، ١ مرتبين حسب حجم التشعبين.

ويمكن القول إن المجالات التي يفترض أنها مجالات مستقلة (١٤) مجالاً تعبر في الحقيقة عن مجالات ثلاثة لا أكثر، وبالنظر في مضمون تلك العوامل الثلاثة نلاحظ ما يأتي:

مضمون المجالات الثلاثة:

١-العامل الأول أو المجال الأول: هو عامل يكشف عن أهمية تنمية الخيال والتفكير الإبداعي (حل المشكلات وترقية الوجدان وتحقيق المتعة)، بمعنى آخر هو عامل للوجدان والخيال.

٢-العامل الثاني أو المجال الثاني: هو عامل للتعلم، التلقي من حيث إن القراءة هي وسيلة وأداة للتحصيل والفهم وحل المشكلات.

٣-العامل الثالث أو المجال الثالث: هو عامل للواقع الاجتماعي من حيث إن الأدب انعكاس للمجتمع وظروفه.

ومن الملاحظ أن العامل الأول هو العامل الأرقى (نفسياً)، يليه العامل الثاني، وهو عامل براجماتي (عملي) يسعى إلى توظيف القراءة في عملية التعليم. وهو عامل توثيقي من حيث إنه يتيح الفرصة ليس للاستمتاع والسمو النفسي أو التعلم ولكن لحسن التكيف مع الواقع الاجتماعي.

وبإيجاز فإنه من الضروري الاعتراف بأن استشارة الواقع قدمت صورة واقعية للمجالات، كما أن فحص مضمون المجالات يتفق مع ما أشار إليه هؤلاء المستجيبون.

وعلى ذلك فإنه من الضروري إعادة النظر في رسم طريقة جديدة للمجالات الدراسية استناداً إلى نتائج الدراسة العاملية بما يتيح الفرصة إما لبناء المناهج على ضوء المجالات الواقعية أو إعادة

النظـر تمامـاً فـي تلـك المجـالات التـي اسـتندت إليهـا الـوزارة فـي بنـاء مناهجها.

ثالثاً– الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على: هل توجد فروق بين الجنسين (معلمين ومعلمات) في اتجاهاتهم نحو المجالات القرائية والأدبية في الصف الحادي عشر؟

للإجابة على هذا السؤال: تمت المقارنة باستخدام (ت) بين المتوسطات وهو ما نعرض له في الجدول (٨).

جدول (٨)

قيمة (ت) الفروق بين الذكور والإناث

م	نص السؤال	ذكور		إناث		قيمة ت
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
١	الأدب انعكاس لظروف المجتمعات	٢.١٨	١.٠٦	٢.٠٦	١,٠٦	٠.٦٨
٢	الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٢.٤٠	٠.٨١	٢.١٨	٠,٨٣	١.٦١
٣	قراءة للتعلم	١.٨٦	١.١٩	٢.٠٣	٠,٩٧	١.٠٥-
٤	الأدب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة	٢.٦٣	٠.٦٨	٢.٣٢	٠,٨٠	*٢.٣٨
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	٢.٢٥	٠.٧٥	٢.٣٢	٠.٧٧	٠.٥٩-
٦	قراءة لحل مشكلة	٢.٠٤	٠.٨٨	٢.١٩	٠.٨٨	١.٠٥-
٧	استماع	١.٩٠	١.٠٥	١.٦٨	١.٠٣	١.٢٩
٨	قراءة للمتعة والتسلية	٢.٠٤	٠.٩٦	١.٨١	٠.٩٠	١.٥١
٩	قراءة لإشباع ميول وتنمية	١.٩٠	٠.٩١	١.٨٤	٠.٩١	٠.٤٣
١٠	قراءة لجمع المعلومات	٢.٠٠	٠.٩٤	٢.١٨	٠.٨٥	١.٢٧-
١١	الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٢.٥٠	٠.٧٦	٢.١٨	٠.٩١	*٢.١٦
١٢	قراءة لإبداء الرأي	٢.٢٧	٠.٧٨	٢.١٠	٠.٩٣	١.١٢
١٣	قراءة لإدراك الهدف	٢.٢٧	٠.٦٩	٢.٠٨	٠.٨٧	١.٣٢
١٤	الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	٢,٤٥	٠.٩٠	٢.٣٢	٠.٧٩	١.٠٠
	المجموع	٢.١٩	٠.٤٧	٢.٠٩	٠.٤٨	١.٢٣

* دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٥.

يظهر من نتائج جدول (٨) عدم وجود فروق على معظم المتغيرات (ماعدا متغيرين فقط هما بند ٤، وبند ١١)، حيث ظهر أن الذكور تفوقوا في البندين من حيث إن الدروس مشبعة بما يشيران (تنمية الوجدان وتنمية الخيال) وعمومًا، فإن الفروق تكاد تكون ضئيلة بين الذكور والإناث حيث ما

تشير إليه، وهو ما يؤكد على أنه لا أهمية لعامل الجنس في الكشف عن مدى تشبع محتوى الدروس بخصائص المجالات.

رابعًا- الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: هل توجد فروق راجعة إلى الوظيفة في الاتجاهات نحو المجالات القرائية والأدبية في مقرر الصف الحادي عشر؟

للإجابة عن السؤال تم إجراء مقارنة باستخدام (ت) بين المتوسطات وهو ما نعرضه في الجدول (٩).

جدول (٩)

دلالة الفروق بين المتوسطات قيم (ت) الفروق بين المستويات الوظيفية في اتجاهاتها نحو المجالات الأدبية والقرائية

م	نص السؤال	معلم		معلم اول		قيمة ت
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
١	الادب انعكاس لظروف المجتمعات	٢.٠٥	١.٠٧	٢.٢٤	١.٠١	-٠.٩٩
٢	الادب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٢.١٨	٠.٨٥	٢.٤٥	٠.٦٠	-١.٨٥
٣	قراءة للتعلم	٢.٠٢	٠.٩٧	١.٨٩	١.٢٢	٠.٧٧
٤	الادب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة	٢.٣٤	٠.٨٠	٢.٥٩	٠.٦٨	-١.٨٠
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	٢.٢٩	٠.٧٨	٢.٣٤	٠.٦٤	-١.٠١
٦	قراءة لحل مشكلة	٢.١٥	٠.٩٠	٢.٢٩	٠.٧٤	-٠.٩٠
٧	استماع	١.٧٢	١.٠٣	١.٧٠	١.١٢	٠.١٢
٨	قراءة للمتعة والتسلية	١.٨١	٠.٩٢	٢.٠٨	٠.٨٢	-١.٦٢
٩	قراءة لإشباع ميول وتنمية	١.٨٣	٠.٩٠	٢.٠٠	٠.٩٤	-١.٠٤
١٠	قراءة لجمع المعلومات	٢.١٢	٠.٨٨	٢.٣٥	٠.٧٩	-١.٤٩
١١	الادب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٢.٢٠	٠.٩٠	٢.٣٧	٠.٨٦	-١.٠٦
١٢	قراءة لإبداء الراى	٢.٠٧	٠.٩٢	٢.٤٨	٠.٦٩	-٢.٥٧*
١٣	قراءة لإدراك الهدف	٢.٠٧	٠.٨٧	٢.٣٧	٠.٥٩	-٢.٠١*
١٤	الادب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	٢.٣٤	٠.٨٠	٢.٣٢	٠.٨٥	٠.١٤
المجموع		٢.٠٩	٠.٥٠	٢.٢٥	٠.٣٦	-١.٩٦*

* دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٥.

تشير الفروق بين آراء المعلمين والمعلمين الأوائل إلى أن آراء المعلمين الأوائل جاءت في معظمها أكثر ارتفاعاً، وإن كانت مستويات الدلالة في معظمها أقل من مستوى الجوهرية إلا في بندين (١٢، ١٣)، وفي

المجموع العام لصالح المعلمين الأوائل عند مستوى أقل من ٠,٠٥، وبوجه عام يمكن القول إنه كلما ازدادت الخبرة ارتفع التقدير الممنوح للبنود باعتبار أن المجال ممثل في كتاب اللغة العربية الصف الحادي عشر الأمر الذي يجعلنا نتوقع مثل هذه النتائج.

ويتضح أن أفراد العينة من المعلمين الأوائل أعطوا تقديرات أعلى من تلك التي أعطاها المعلمون، والأمر راجع أساساً إلى الخبرة أو إلى المسئولية التي يستشعرونها وهم يمنحون تقديرات للمجالات أو ربما لأنهم مسئولون عن صياغة المناهج أو مشاركون في صياغتها وفقاً لمنظومة المجالات، كما أنهم حريصون على استمرار العمل بها إلا أنها تمثل بالنسبة لهم أيديولوجيات أمنوا بها وتكيفوا معها.

خامساً– نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: الذي ينص على: هل توجد فروق راجعة إلى عدد سنوات الخبرة نحو المجالات القرائية والأدبية في الصف الحادي عشر؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم إجراء تحليل تباين لاستخلاص قيمة (ف) بين الفئات وهو ما نعرضه في الجدول (١٠).

جدول (١٠)
نتائج تحليل التباين (قيمة ف) لدلالة الفروق في الاتجاهات
نحو المجالات الأدبية والقرائية على حسب سنوات الخبرة

م	نص السؤال	من ١ – ٥ سنوات		من ٦ –١٠ سنوات		من١١ – ١٥ سنة		قيمة ت
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
١	الأدب انعكاس لظروف المجتمعات	١.٩٧	١.٠٦	٢.٠٤	١.٠٨	٢.٢٣	١.٠٤	١.٦٥
٢	الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٢.٠٧	٠.٨٧	٢.٣٦	٠.٧٩	٢.٢٩	٠.٨٠	*٣.٢٢
٣	قراءة للتعلم	١.٩٣	٠.٩٧	٢.٢٦	٠.٨٧	١.٩٠	١.١٢	*٣.٠٩
٤	الأدب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة	٢.٢٦	٠.٨٠	٢.٣١	٠.٧٦	٢.٥٥	٠.٧٧	*٣.٨٠
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	٢.٢١	٠.٨٣	٢.٣٨	٠.٦٨	٢.٣٦	٠.٧٥	١.٤٧
٦	قراءة لحل مشكلة	٢.٠٩	٠.٨٧	٢.١١	٠.٩٨	٢.٣٠	٠.٨١	١.٦٧
٧	استماع	١.٥٦	١.١٠	١.٨١	٠.٩٦	١.٨٢	١.٠٠	٢.٠٣
٨	قراءة للمتعة والتسلية	١.٧٠	٠.٩٢	١.٩٠	٠.٨٩	١.٩٨	٠.٩١	٢.٧٢
٩	قراءة لإشباع ميول وتنمية	١.٦٥	٠.٨٩	١.٩٨	٠.٩٥	١.٩٧	٠.٨٦	*٤.٣٥
١٠	قراءة لجمع المعلومات	٢.٠٩	٠,٨٣	٢.١١	٠.٨٨	٢.٢٤	٠.٩٠	٠.٨٤
١١	الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٢.٠٧	٠.٨٨	٢.٢٢	٠.٩٦	٢.٤١	٠.٨٤	*٣.٩١
١٢	قراءة لإبداء الرأي	٢.٠١	٠.٩٢	٢.١٥	٠.٩٥	٢.٢٤	٠.٨٥	١.٦٤
١٣	قراءة لإدراك الهدف	١.٩٣	٠.٨٧	٢.٠٨	٠.٨٨	٢.٣٤	٠.٧٤	*٦.٣٤
١٤	الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	٢.١١	٠.٨٥	٢.٥١	٠.٧٣	٢.٤٦	٠.٧٧	*٧.٣٧
	المجموع	١.٩٨	٠.٤٧	٢.١٦	٠.٥١	٢.٢٢	٠.٤٥	*٧.٥٠

* دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٥.

يتضح من الجدول (١٠) أن معظم المجالات جاءت استجابات المجموعة ذات الخبرة الأعلى ذات دلالة إحصائية أقل من ٠.٠٥، وهذا يتفق أيضاً مع ما سبق الحصول عليه في المقارنة بين آراء المعلمين وآراء المعلمين الأوائل حيث اتضح أن المعلمين الأوائل جاءت معظم درجاتهم أعلى، وهو ما يمكن تفسيره في إطار الفهم والاقتناع والمسئولية وربما منطق المجاراة والانصياع والألفة بالمجالات والمقررات، وفيما يلي مقارنة باستخدام

معادلة (شافيه) للكشف عن اتجاه الفروق في الاتجاه نحو المجالات القرائية والأدبية بين فئات المعلمين حسب الخبرة وهو ما يبرزه الجدول(١١).

جدول (١١)

المقارنات بواسطة شافيه بين المجموعات حسب الخبرة

م	المتغيرات	أزواج المقارنة	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	انعكاس لظروف المجتمعات.	لا فروق دالة	١.٦٥	٠.١٩
٢	الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية.	الفروق بَن (١–٥) و(٦–١٠)	٣.٢٢	٠.٠٤*
٣	قراءة للتعلم	الفروق بين (١١–١٥ و ٦–١٠) و(١–٥ و٦–١٠)	٣.٠٩	٠.٠٤*
٤	الأدب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة	الفروق بين (١–٥ و١١–١٥)	٣.٨٠	٠.٠٢*
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	لا فروق دالة	١.٤٧	٠.٢٣
٦	قراءة لحل مشكلة	لا فروق دالة	١.٦٧	٠.١٩
٧	استماع	لا فروق دالة	٢.٠٣	٠.١٣
٨	قراءة للمتعة والتسلية	لا فروق دالة	٢.٧٢	٠.٠٦
٩	قراءة لإشباع ميول وتنمية	الفروق بين (١–٥ و١١–١٥) و(١–٥ و٦–١٠)	٤.٣٥	٠.٠١*
١٠	قراءة لجمع المعلومات	لا فروق دالة	٠.٨٤	٠.٤٣
١١	الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	الفروق بين (١–٥ و ١١–٥)	٣.٩١	٠.٠٢*
١٢	قراءة لإبداء الرأي	لا فروق دالة	١.٦٤	٠.١٩
١٣	قراءة لإدراك الهدف.	الفروق بين (١–٥و ١١–١٥) و (٦–١٠و ١١–١٥)	٦.٣٤	٠.٠٠*
١٤	الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	الفروق بين (١–٥و ١١–١٥) و (١–٥ و٦–١٠)	٧.٣٧	٠.٠٠*
	المجموع	**الفروق بين (١–٥و ١١–١٥) و (١–٥ و٦–١٠)**	**٧.٥٠**	**٠.٠٠***

ويتضح من الجدول (١١) أن الفروق جاءت مؤكدة على أهمية سنوات الخبرة في إبراز الفروق بين أفراد العينة، حيث ظهر أنه كلما زادت الخبرة، كما هو واضح من خلال استقراء المتوسطات، زادت قيمة التقدير المعبر عن أن الدروس والمواد القرائية معبرة عن المجال المشار إليه، وبشكل عام فإن مستويات الدلالة تشور إلى أو الفروق ناتجة أساسًا عن سنوات الخبرة.

سادساً: الإجابة عن السؤال الخامس: الذي ينص على: هل توجد فروق راجعة إلى المنطقة التعليمية نحو المجالات القرائية والأدبية في الصف الحادي عشر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم العينة إلى ٥ مجموعات كل مجموعة تنتمي إلى منطقة تعليمية وتم إجراء تحليل تباين ثم المقارنة بواسطة شافيه وهو ما يظهر في الجدولين (١٢)، (١٣).

جدول (١٢)

تحليل التباين حسب المنطقة التعليمية

م	نص السؤال	حولى		العاصمة		الفروانية		الأحمدى		الجهراء		قيمة ف
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
١	الأدب انعكاس لظروف المجتمعات	٢.٣٥	١.٠٢	٢.٠٨	١.٠٦	٢.٢١	١.٠٦	٢.٠٢	١.٠٦	١.٧٣	١,٠٣	٢.١٦
٢	الأدب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	٢.٢٥	٠.٨٨	٢.٣٢	٠,٨٢	٢.٣٩	٠.٧٤	٢.٢٤	٠,٧٣	١.٧٣	٠,٨٨	٥.٧٦*
٣	قراءة للتعلم	٢.١٧	٠.٩٤	٢.٢١	٠,٩٠	١.٧٩	١.٠١	١.٩٠	١.٢٤	٢.٠٤	٠.٩٥	٢.٠٨
٤	الأدب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة	٢.٤٢	٠.٨٣	٢.٣٤	٠.٩١	٢.٥٢	٠.٧١	٢.٣٩	٠.٧٠	٢.١٤	٠.٧٠	١.٨٨
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	٢.٥٣	٠.٦٩	٢.٢٥	٠.٧٢	٢.٤٥	٠.٧١	٢.٤٨	٠.٦٧	١.٨٩	٠.٨٩	٥.٨٤*
٦	قراءة لحل مشكلة	٢.٣٥	٠,٧٨	١,٩٨	٠.٩٢	٢,٤٧	٠.٧٦	٢.٤١	٠.٥٩	١.٦٥	٠.٩٩	٩.٦٤*
٧	استماع	١.٦٤	١.٠٦	١.٦٤	١.٠٥	١,٨٨	١.٠٤	١.٧٠	١.٠٧	١.٦٣	٠.٩٩	٠.٧٢
٨	قراءة للمتعة والتسلية	١.٨٢	٠.٨١	١.٦٩	١.٠٢	٢.٠٩	٠.٨٣	٢.٠٧	٠.٨٤	١.٥٣	٠.٨٤	٤.٣٦*
٩	قراءة لإشباع ميول وتنمية	٢.٠٠	٠.٨٦	١.٧٢	١.٠١	١.٩٢	٠.٨٤	٢.١٢	٠.٨٧	١.٦٣	٠.٨٥	٢.٣٨*
١٠	قراءة لجمع المعلومات	٢.٢٨	٠.٨٥	٢.١٦	٠.٨٥	٢.١١	٠.٩١	٢.٤١	٠.٧٧	١.٨٩	٠.٨٧	٢.٢١
١١	الأدب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	٢.٣٢	٠.٩٤	٢.٠٢	١.٠٩	٢.٥٥	٠.٦٠	٢.٥٣	٠.٦٣	١.٦٩	٠.٨٢	١٠.٦٩*
١٢	قراءة	٢.٣٢	٠.٦١	٢.١٠	٠.٩٦	٢.٣٢	٠.٧٦	٢.٤٣	٠.٧٧	١.٤٨	١.٠٠	٩.٥٢*

	لإبداء الرأي										
١٣	قراءة لإدراك الهدف	٢.٢١	٠.٧٨	٢.٢٤	٠.٨٨	٢.٢٧	٠.٦٦	٢.٥١	٠.٦٣	١.٢٦	٠.٧٥	*١٩.٩٠
١٤	الأدب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	٢.٥٣	٠.٦٩	٢.٥٤	٠.٧٩	٢.٥٠	٠.٧٠	٢.٠٧	٠.٨١	١.٨٥	٠.٨٤	*٨.٧٥
المجموع		٢.٢٣	٠.٤٦	٢.٠٩	٠.٥٧	٢.٢٥	٠.٣٩	٢.٢٣	٠.٣٤	١.٧٢	٠.٣٨	*١٢.١١

* دالة عن مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠٥.

جدول (١٣)

المقارنات بواسطة شافيه بين المجموعات المنطقة

م	المتغيرات	أزواج المقارنة	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الادب انعكاس لظروف المجتمعات	لا فروق دالة	٢.١٦	٠.٠٧
٢	الادب تعبير عن الاتجاهات العاطفية	الفروق بين الجهراء والاحمدي، الجهراء وحولي، الجهراء والكويت، الجهراء والفروانية	٥.٧٥	*٠.٠٠٠
٣	قراءة للتعلم	لا فروق دالة	٢.٠٨	٠.٠٨
٤	الادب يرقى بالوجدان والشعور والعاطفة	لا فروق دالة	١.٨٨	٠.١١
٥	قراءة لزيادة الحصيلة الثقافية	الفروق بين الجهراء والاحمدي، الجهراء وحولي، الجهراء والكويت، الجهراء والفروانية	٥.٨٤	*٠.٠٠٠
٦	قراءة لحل مشكلة	الفروق بين الجهراء والاحمدي، الجهراء وحولي، الجهراء والكويت، الجهراء والفروانية، وبين الكويت والأحمدي والكويت وحولي والكويت والفروانية	٩.٦٤	٠.٥٨
٧	استماع	لا فروق دالة	٠.٧٢	*٠.٠٠٠
٨	قراءة للمتعة والتسلية	الفروق بين الجهراء والاحمدي، والجهراء والفروانية، الكويت والأحمدي، والكويت والفروانية	٤.٣٦	*٠.٠٠٥
٩	قراءة لإشباع ميول وتنمية	الفروق بين الجهراء والاحمدي والكويت والاحمدي	٢.٣٨	٠.٠٧
١٠	قراءة لجمع المعلومات	لا فروق دالة	٢.٢١	*٠.٠٠٠
١١	الادب ينمي الخيال ويسمو بالفكر	الفروق بين الجهراء والاحمدي، والجهراء وحولي، والجهراء والكويت، والجهراء والفروانية، والكويت والأحمدي والكويت والفروانية	١٠.٦٩	*٠.٠٠٠
١٢	قراءة لإبداء الراي	الفروق بين الجهراء والاحمدي، والجهراء والفروانية، والكويت والأحمدي، والكويت والفروانية	٩.٥٢	*٠.٠٠٠
١٣	قراءة لإدراك الهدف	الفروق بين الجهراء والاحمدي،	١٩.٩٠	*٠.٠٠٠

		الجهراء وحولي، الجهراء والكويت، الجهراء والفروانية		
١٤	الادب تعبير عن حياة الشعوب وحضارتها	الفروق بين الجهراء وحولي، الجهراء والكويت، الجهراء والفروانية، والأحمدي والكويت، الأحمدي والفروانية	٨.٧٥	٠.٠٠٠*
المجمـوع		**الفروق بين الجهراء والاحمدي، الجهراء وحولي، الجهراء والكويت، الجهراء والفروانية، الكويت والفروانية**	١٢.١١	٠.٠٠٠*

* دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠٥.

تشير نتائج الجدول (١٢) إلى أن الفروق التي أبرزتها المقارنة بواسطة أسلوب شافيه للمناطق أن هناك تسعة بنود قد برزت بينها فروق بين المناطق عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠٥ ومن الواضح أن منطقة الجهراء هي التي تختلف عن باقي المحافظات في التقديرات والتي أنتجتها لمدى تعبير الدروس ومضمونها عن المجالات المشار إليها من حيث إن تقديراتها جاءت ضعيفة بشكل عام، والتفسير الذي يمكن تقديمه هو أن العاملين بتلك المناطق ربما كانوا من قليلي الخبرة أو ربما لديهم خصائص شخصية أو اجتماعية أو ظروف وظيفية يمكن أن تنعكس على ما يعطونه من تقديرات بدا أنها مالت إلى التدني بشكل واضح عن باقي التقديرات الممنوحة من قبل العاملين في باقي المناطق.

خلاصة النتائج:

بعد تلك الجولة العريضة من نتائج الدراسة يظهر لنا أن هناك عدة مؤشرات للدراسة نوجزها فيما يلي:

١-أن الفروق بين الجنسين ضئيلة.

٢-أن الفروق بين المعلمين والمعلمين الأوائل أبرزت أن المعلمين الأوائل قد أعطوا تقديرات أعلى للبنود من حيث تعبير الدروس عن المجالات التي تعرضها البنود، أو من حيث أن المجالات تعبر عنها فعلاً في الدروس.

٣-اتضح أن سنوات الخبرة تلعب دوراً مهماً في الاتجاه نحو المجالات الأدبية والقرائية.

٤-اتضح أيضاً أن المناطق التعليمية قد كانت عاملاً مؤثراً في إبراز بعض الفروق من حيث أن الجهراء جاءت أقل المحافظات في تعبيرها عن تدني تعبير الدروس عن المجالات.

أما التحليل العاملي فقد أوضح أن هناك تجمعات واضحة يجب أن توضع في الاعتبار عند الحديث عن المجالات حيث أنه قد أمكن تصنيف المجالات المختزلة (١٤ مجالاً بعد قائمة المجالات الضخمة التي وردت في الوثائق الرسمية) في ٣ مجالات رئيسية كما أوضحنا من قبل، وهو الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في تصنيف المجالات وفي بلورة قائمة جديدة تعتمد على العوامل التي تم استخلاصها وهي:

أ – عامل المتعة والسمو النفسي وترقية الخيال والوجدان.

ب– عام التعلم. ج– عامل التكيف مع الظروف الاجتماعية.

وبذلك فإن الدراسة تكون قد أجابت على أسئلة الدراسة وهي:

١– هناك ثلاثة مجالات رئيسة فقط التي يمكن الاعتداد بها عند تصنيف المجالات المتضمنة في كتاب الصف الحادي عشر.

٢– يوجد فروق بين الذكور والإناث حيث ظهر أن تقدير الذكور أعلى من حيث ما تتضمنه المجالات.

٣– توجد فروق بين مستوى الوظيفة (معلم/ معلم أول) حيث جاءت تقديرات المعلمين الأوائل بتقدير أعلى من المعلمين وهو ما يرجع كما ذكرنا إلى سنوات الخبرة التي أفرزت تأثيرها على اتجاهات المعلمين.

٤– توجد فروق راجعة إلى سنوات الخبرة، حيث جاء تقدير ذوي سنوات الخبرة ذو دلالة إحصائية إذا ما قورنوا بأقرانهم من أصحاب سنوات الخبرة الأقل.

٥– توجد فروق بين المناطق التعليمية، حيث جاءت منطقة الجهراء هي أقل المناطق في التقدير.

وعلى وجه العموم فقد أجابت الدراسة على السؤال المحوري بإمكانية بلورة واختزال المجالات في صورة أبسط وهو ما ظهر أنه أمر ممكن من خلال ما تبلور من عملية التحليل العاملي التي أفرزت العوامل الثلاثة المشار إليها من قبل.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في النهاية فإن الدراسة الحالية توصي بما يأتي:

١–إجراء دراسة أخرى تضع في الاعتبار جميع الكتب في جميع الصفوف الدراسية.

٢-توسيع حجم عينة الدراسة لتسجل أفراد أكثر من المعلمين والموجهين بحيث توضع سنوات الخبرة والجنس والمنطقة التعليمية في الاعتبار.

٣-إعادة النظر في مجموعات الكتب المؤلفة وذلك لتخطيطها وبرمجتها وفقاً لما أسفرت عنه الدراسة الحالية وما سوف تسفر عنه نتائج الدراسات اللاحقة.

المراجـع

أولاً–المراجع العربية:

أبـو الفتـوح سـالمان محمـد (١٩٩٦)، محاضـرات فـي طرائـق التـدريس التخصصية في إطار المجالات القرائية والأدبية بالمرحلة الثانوية – مكتبة الوزارة.

حامد عبد القادر (١٩٦١)، **التربيـة وطرق التدريس**، الجزء الثاني مطبعة مصر.

حسن شحاته (١٩٩٢)، **تعليم اللغة العربيـة بين النظريـة والتطبيق**، الموارد المصرية اللبنانية.

حسـني عبد البـاري عصر (١٩٩٩)، **الفهـم عـن القـراءة طبيعـة عملياتـه وتذليل مصاعبه**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

رجاء أبو عـلام (١٩٩٧)، محضرات فـي طرائـق التدريس التخصصـية فـي إطـار المجـالات القرائيـة والأدبيـة بالمرحلـة الثانويـة – مكتبـة الـوزارة، الكويت.

سمير حنا صادق (١٩٩٣)، **عصر العلم**، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة.

عبد العزيز عبد المجيد (١٩٦٢)، **اللغـة العربيـة أصولها النفسية وطرق تدريسها**، الجزء الأول، دار المعارف بمصر.

عبد العليم إبراهيم (١٩٦٢)، **الموجه الفني**، دار المعارف بمصر.

محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٧)، **طرق تدريس اللغة العربيـة للمرحلـة الثانوية**، المكتبة الحديثة.

محمـد صـلاح الـدين علـي مجـاور (١٩٦٦)، **سـيكولوجية القـراءة**، دار النهضة العربية.

محمـد صـلاح الـدين علـي مجـاور (١٩٧٤)، **دراسـة تجريبيـة لتحديـد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، دار القلم – الكويت.

محمـد عبـد القـادر أحمـد (١٩٨٣)، **طـرق تعلـيم اللغـة العربيـة**، الطبعـة الثانية، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة.

محمد عبد الحميد أبو العزم (١٩٦٦)، **المسلك اللغوي ومهاراته**، دار النهضة العربية.
محمد عدنان سالم (١٩٩٤)، **القراءة أولاً**، دار الفكر المعاصر – بيروت.
محمد قدري لطفي (١٩٦٦)، **القراءة الوظيفية**، ترجمة دار النهضة العربية.
محمد قدري لطفي، **مذكرات في طرق التدريس**، لم تنشر.
محمود رشدي خاطر، **مذكرات في طرق التدريس**، لطلبة الدبلوم العامة في كلية التربية، لم تنشر.
مصري حنورة (١٩٩٧)، **الإبداع من منظور تكاملي**، مكتبة الأنجلو المصرية.
مصري حنورة (١٩٩٨)، **علم نفس الأدب**، مكتب غريب– القاهرة.
منى حبيب، قاسم سعيد (١٩٩١)، **تدريس اللغة العربية في البلاد العربية**، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة – بيروت.
نورى يوسف الوتار (٢٠١١) ١٠٠ سبب لضعف الطلاب في القراءة، الطبعة الثانية، دار العلم ،الكويت.

ثانيًا–المراجع الأجنبية:

Abdullah, Hazlina; Rahman, Nik Suryani Nik Abdul; Adnan, Airil Haimi Mohd (2012)Online Submission, Paper presented at the Seminar on Pedagogy of Malay, Indonesian, and Other Languages (PMIOL) (Bandung, Indonesia, Jun 14-15, 2012)

Block, C.C. (2004). Teaching comprehension: The comprehension process approach. Boston: Allyn & Bacon.

Block, C.C., & Pressley, M. (2002). Comprehension instruction. New York: Guilford.

Block, C.C. and Israel, S.E. (2004) The ABCs of Performing Highly Effective Thinking-alouds. The Reading Teacher Vol. 58, No. 2 October 2004, 154-167.

Goodman, Kenneth. (1988). The Reading Process in Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Levine, A., Ferenz, O. and Reves, T. (2000) EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers? The Electronic .Journal for English as a Second Language. December 2000, Volume 4, Number 4.

Nagy. We. Anderson, R.C & Herman, P.A. (1987) Learning word maeanibngs form contexe during normal reading. American Educational Research. Joarnal, 24.237-270.

Nambiar, R.M.K. (2007). Enhancing Academic Literacy among Tertiary Learners: A Malaysian Experience. 3L Journal of Language Teaching, Linguistics and Literature. Vol. 13, 2007.

Recler. L.M (1978) comprehension and netention of prose: A literature Review (Technical Report No. 108) Urbana - chanpaign: Center for the study of Reading University of Illinois.