فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

إعـــداد:

عز سيد محمد سيد

عز السيد معلم لغة عربية ، وباحث دكتوراة

أ.أ.د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية – جامعة حلوان

فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

عـز سيد محمد سيد
أ.د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي ، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان

• **الملخص:**

تتحدد المشكلة فى وجود قصور في مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والافتقار إلى مدخل يناسب تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ ذلك الصف ؛ حيث استخدم الباحث لحل هذه المشكلة مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" بوصفه مدخلاً يضمن التفاعل بين القراءة والكتابة، بهدف تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس ، وقد شملت عينة البحث مجموعتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الجيزة ، وعدد أفراد كل مجموعة (٣٠) تلميذًا . وقد أشارت نتائج البحث إلى فاعلية مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" فى تنمية بعض مهارات الوعي الثقافي ؛ حيث وجدت فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس ، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية ، وفرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاوره، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي .

الكلمات المفتاحية: مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة– الوعي الثقافي

The Effectiveness of Reading and writing-Approach on Developing Cultural Awareness Skills for the Fifth Primary Grade Pupils

Ezz Sayed Mohammad Sayed
Dr. Shaker Abdel Azim Mohammad,Dr. Safaa Abdul Aziz Sultan

Abstract:

The problem of the present study was identified in the weakness of the cultural awareness for the fifth primary grade pupils, lack of approach suitable for learning reading, and writing and ensures the development of cultural awareness to the pupils as themselves, This study aimed at know the effectiveness of reading and writing relationship approach on developing cultural awareness.The sample of this study consisted of fifth primary grade pupils is divided into two groups in Giza governorate and all group consist of (30) pupil.

[1] ورقة علمية مستلة من رسالة دكتوراة كأحد متطلبات استكمال الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية/ قسم المناهج وطرق التدريس

The study results indicated that the effectiveness of reading and writing relationship approach on developing cultural awareness skills. It also indicated that there is a statistically significant difference between the experimental group and the control group pupils' mean ranks on the post-administration in favor of the experimental group and it also indicated that there is a statistically significant difference between the experimental group pupils' mean ranks on the pre and post-administrations of the measure of cultural awareness in favor of the post-administration.

Keywords: Reading and Writing Relationship Approach, cultural awareness.

• مقدمة :

إن لغة كل أمة هى جزء من شخصيتها وحضارتها وموروثها التاريخى والثقافي وهى التى تمثل كيانها الموحد وهويتها المستقلة، كما أن للغة وظائف عدة من بينها: تبادل الفكر والرأي، وتوثيق الفكر الإنساني، فالإنسانية مدينة للتوثيق اللغوي بكل ما لديها من معارف، وكل ما تعرف من أحداث الماضي وأحواله (فتحي يونس ، ٢٠٠٩ ، ١٠) ، وبذلك تعد اللغة وسيلةٍ أساسية في تحقيق الهدف الأسمى للتربية، وهو نقل التراث الثقافي متضمناً قيم المجتمع؛ لذا فمن الضروري تضمين الوعي الثقافي في العملية التربوية مع تنميته؛ وذلك لما له من أثر كبير في سلوك الأفراد والجماعات، وتحسين حياتهم وتسهيل عملية التكيف، وبالتالي الضبط الاجتماعي بحيث يكونون أكثر مسايرة وإيجابية مع غيرهم .(فؤاد العاجز ، محمود عساف ، ٢٠٠٩ ،٤٢٣)

وبالرغم من أهمية هذا الجانب، فقد تبين للباحث ندرة وجود دراسات وأبحاث اهتمت بتنمية وقياس الوعي الثقافي، بما يسهم في رسم أطر للمناهج، ووضع تصور للمقررات الدراسية وطرق تدريسها في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذه الدراسات والأبحاث، وقد أشارت دراسة كل من:"لافييت" **Lafayette(1996, 431)** ، وعادل أبو الروس(٢٠٠١، ٥)، وفؤاد العاجز، ومحمود عساف (٢٠٠٩ ،٤٢٣)، وإيمان مبروك(٢٠١٠، ٥٣) إلى ندرة الاهتمام بالتوعية الثقافية للتلاميذ في مختلف مراحل التعليم، وضرورة الاهتمام بتنمية وقياس الوعي الثقافي لدى التلاميذ، ومن الدراسات التي أوصت بضرورة تضمين الوعي الثقافي في العملية التربوية مع تنميته دراسة كل من : (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧)، (رشدي طعيمة،١٩٩٨)، (عمرو جمعة

سالم ٢٠١١)، (نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، (Te asdel, 1997)،(Nalder, 1999).

وتمثل العلاقة بين القراءة والكتابة مدخلاً لتعلم اللغة وتعليمها من شأنه تحقيق الأغراض المتوخاة من تعليمها، وهى تنمية عمليات تلقي اللغة وإنتاجها استناداً إلى افتراضات، وإجراءات توجه الممارسة، وتعتمد على مبادىء، وذلك لأن التنظير يمثل الإطار الفكري من حيث القواعد والمبادىء، فإنه لا يضع أسسًا عقلية تحكم الممارسات التطبيقية، في حين أن المدخل التربوي يجمع الممارسة بتلك الأفكار النظرية في ضوء الواقع الممارس، وفي ضوء براهين قوية تؤكد فاعليته، ومنطقية أفكاره، ومن ثم يمكن الاعتداد بأفكار المدخل، وتعميم تلك الأفكار بوصفها مبادىء للتعلم والتعليم. (Clement, Morie Elena,1995)

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين القراءة والكتابة، وضرورة تفعيل تلك العلاقة من خلال مداخل وعمليات تربوية تترجم تلك العلاقة إلى تطبيقات عملية يمكن الإفادة منها في تنمية التواصل اللغوي، والوعي الثقافي، والتفكير بأنواعه.(شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٢)، (مصطفى عبد العال، ٢٠٠٨)؛ مما حذا بالباحث إلى تبني مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ لتعرف فاعليته في تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

• مشكلة البحث :

تتحدد المشكلة فى وجود قصور في مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والافتقار إلى مدخل يناسب تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ ذلك الصف .

• أسئلة البحث :

- ما مهارات الوعي الثقافي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ما فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

• أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى :

- تحديد مهارات الوعي الثقافي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

• أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول "العلاقة بين القراءة والكتابة" مدخلا يضمن التفاعل بين القراءة والكتابة، بهدف تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث فى المجالات الآتية:

- مساعدة واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية فى إعداد المواد التعليمية، ووضع المحتويات فى ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث .
- تقديم مدخل يترجم العلاقة بين القراءة والكتابة عمليًا بهدف تنمية مهارات الوعي الثقافي .
- تقديم مدخل يناسب حاجات وخصائص نمو التلاميذ فى ذلك الصف، ويراعي البنية المعرفية لهم بهدف نشر وتنمية الوعي الثقافي.

• أداة البحث:

مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي . (إعداد الباحث)

• فروض البحث :

- الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية .
- الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاوره، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي .

• حدود البحث:

يُلتُزَمَ فى هذا البحث الحدود التالية :

- الوعي الثقافي متمثلًا في الدوائر الثقافية (الثقافة العامة ، والثقافة الإسلامية، والثقافة العربية، والثقافة المصرية) ومؤشرات الوعي بكل نوع
- مقرر اللغة العربية على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول).
- عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مقسمة إلى مجموعتين : إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

- **مصطلحات البحث :**

- **مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة:**

يعرف المدخل بأنه :" مجموعة من المسلمات والافتراضات مسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة، وبعضها يرتبط بعمليتي التعليم/ التعلم.(حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣،٢٦١)

ويقصد بمدخل العلاقة بين القراءة والكتابة إجرائيًا في هذا البحث : تنظيم محتوى موضوعات المادة اللغوية المقدمة في صورة مهارات لغوية وظيفية، متجاوزًا تقسيمها معلومات مجزأة وفروعًا متفرقة، ومعالجتها من خلال التدريب والممارسة اللغوية، والأنشطة الثقافية، والمعلومات الإثرائية؛ بما يحقق الترابط بين القراءة والكتابة بصورة تمكن المتعلم من إدراك العلاقة بينهما، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وتنمية الوعي الثقافي لديهم.

- **الوعي الثقافي :**

الوعي الثقافي هو : " الوعي بالحياة اليومية بما يشمل من عادات وتقاليد وأعراف وأحكام وتفاعل وصور النشاط العام التلقائي والمنظم ". (موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي، ٢٠١٠، ١٤٨)، وعرفه فؤاد العاجز، ومحمود عساف (٢٠٠٩، ١١) بأنه " مدى إدراك الفرد ووعيه بدوره في المحافظة على تراثه الثقافي ومبادئه الأصيلة، مع حمايتها من الشوائب؛ لتبقى خالية من أي تأثيرات وافدة."

ويقصد بالوعي الثقافي إجرائيًا في هذا البحث : مدى إدراك تلميذ الصف الخامس الابتدائي للدوائر الثقافية (الثقافة العامة- الثقافة الإسلامية- الثقافة العربية - الثقافة المصرية)، وأدائه للمؤشرات الدالة على وعيه بكل دائرة من هذه الدوائر الثقافية.

- **إجراءات البحث:**

تسير إجراءات الدراسة وفقًا للخطوات الآتية :

- أولا: إعداد الإطار النظري .
- ثانيًا: تصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها، وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات الآتية:
  - إعداد قائمة الوعي الثقافي .
  - إعداد الخطة العامة لخطوات النموذج التدريسي المعد لمعالجة وحدات المقرر في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة".

- بناء أداة القياس.
- ثالثًا: التجربة الميدانية، يسير التطبيق الميداني وفقاً للخطوات الآتية :
  - اختيار عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.
  - التطبيق القبلي لأدوات البحث .
  - تدريس المقرر باستخدام النموذج التدريسي المعد في ضوء مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة "؛ لتنمية مهارات الوعي الثقافي .
  - التطبيق البعدي لأدوات البحث .
- رابعًا: استخلاص النتائج: وذلك من خلال:
  - رصد البيانات ومعالجتها احصائيا.
  - استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
  - تقديم مجموعة من التوصياتٍ والمقترحات في ضوء نتائج البحث .

وفيما يلي معالجة ما سبق تفصيلا

• الإطار النظري للبحث :

لما كان البحث يستهدف تعرف فاعلية مدخل"العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ لذا يقدم الباحث عرضًا تمت الاستفادة منه عند إعداد البحث، وتمثل ذلك العرض في المحاور الآتية :

• المحور الأول : مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

يمكن عرض بعض المحددات التي تشكل ملامح وطبيعة مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"، وتتمثل تلك المحددات في النقاط الآتية :

• مفهوم مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

عرف رشدي طعيمة المدخل بأنه "المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل: تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين . والمدخل التدريسي يعكس فلسفة التدريس التي تتبلور في سؤالين: ماذا وكيف يتم تعليم الدارسين؟ وحتى المحتوى يختلف تبعًا لاهتمامات المدخل" (رشدي طعيمة،٢٠٠٦، ٢٩)

وحول مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة يشير شاكر عبد العظيم إلى أن التعلم عملية شاملة متكاملة، تتأثر فيها جوانب مختلفة، وتؤثر في بعضها سلبًا وإيجابًا، كذلك يعد التعلم عملية بنائية تراكمية، يبنى فيها الجديد على القديم، يتأثر به ويؤثر فيه، وهذا ما يفسر مدخل "العلاقة بين القراءة

والكتابة" الذي يتميز بالتبادلية والنمو المتزامن، ويضيف أنه في مجال النشاطات اللغوية تتداخل القراءة والكتابة، وأن الاستجابة للمادة المقروءة تكون أكثر فاعلية عند استخدام القارئ نشاطات كتابية. وفي ضوء ما سبق يبين الباحث أن مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في هذه الدراسة يعني "مجموعة من المنطلقات اللغوية والركائز الثقافية التي تصف طبيعة المحتوى الذي سيعلم، وتحدد خطوات وإجراءات السير في تدريسة؛ بهدف تزويد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالوعي الثقافي اللازم في حدود مرحلته العمرية".

• أهمية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

يعد مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" أحد المداخل التي يمكن من خلالها إعداد التلميذ إعداداً متكاملا يتناسب مع طبيعة النمو اللغوي له، كما تنبع أهمية مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة من خلال عدة مزايا، لعل من أهمها: (شاكر عبد العظيم ٢٠٠٢،١٧).

- أن المادة اللغوية التي يستند إليها المدخل تنبع من أحاديث التلاميذ وخبراتهم، وبذلك تكون أسهل في تعلمها وقراءتها.
- أن المدخل يركز على خبرات التلاميذ السابقة، ويستثير اهتماماتهم وشغفهم للقراءة.
- يعمل على تنمية التفكير؛ حيث أن التفكير جزء أساسي في هذا المدخل، منذ بداية مساعدة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم.
- يتحدد دور المعلم في تحقيق بيئة مثيرة للتفكير داخل الموقف التعليمي. والمتعلم منتجًا ومبتكرا لمواد تعلمه.
- يجعل الطلاب في خبرات إيجابية يثقون فيها، وتكون مثيرة لرفع مستوى دافعيته إلى التعلم.
- ينمي قدرة التلاميذ على بناء المعنى، ويجعلهم يستمتعون باللغة التي يستخدمونها، ويشعرهم بأن اللغة التي يستخدمونها ليست عملا مدرسيًا يرغمون على القيام به.
- يقدم نصوص لغوية تحتوي معنى ثقافي وآخر لغوي؛ مما يرفع من كفاءة المتعلم وتثير عنده شعور بأهمية ما يتعلمه، وتنمي لديهم الوعي الثقافي.

• مدخل العلاقة بين "القراءة والكتابة" واللغة [طبيعتها، ووظائفها] :

طبيعة اللغة أمر اختلف فيه الباحثون، وأثر هذا الاختلاف بصورة واضحة في تحديد مفهومها، وفي منهج دراستها، ذلك لأن اللغة بالمعنى العام

شيء معقد مركب، تنظم خواص الإنسان وما يمتلكه من جوانب ذهنية ونفسية، واجتماعية وثقافية، وهي نظام معرفي يدرس، وتتولد عنه وفيه نظريات، وهي كذلك مهارات تمارس في مواقف حيوية. (كمال بشر، ١٩٩٩: ٨٣)

وأكد أحمد المهدي ذلك التصور المنظومي للغة في تعريفه لها بقوله: "إن اللغة أحداث تحكمها قواعد نظامية تصفها أنظمة فرعية ستة من بينها نظام التداول progmatics؛ وهو النظام الدال على كيفية استخدام اللغة في المواقف والسياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة؛ لتؤدي وظائف ذاتية ومجتمعية مختلفة. (أحمد المهدي، ٢٠٠٣، ٢٩١)

وذكر "ويفر" Weaver عن اللغة: "أن مفهوم اللغة يؤثر إلى حد كبير في المدخل التعليمي الذي يتبعه المعلم، والمدخل التعليمي – كذلك - ينبغي أن يعكس مفهوم اللغة، ومن ثم فوعي المعلم بمفهوم اللغة وأنظمتها والسياق الذي يكتنف تعليمها وتعلمها يؤثر في ممارساته، وفي وعيه بما استحدث من معارف من شأنها أن تعدل في عمليات التعليم. (Weaver, 1980, 3-14)

• طبيعة عملية تعلم اللغة واكتسابها

اللغة في طبيعتها نسقٍ مندمج ونظام متكامل، فالاستعمال اللغوي يستوجب أن تعلم اللغة وفقا لطبيعتها الكلية؛ حيث إن العلاقة بين مكوناتها ليست علاقة خطية، وإنما هي علاقة دائرية، إذ إن اللغة نظام ذو طبيعة كلية يتسم بالتكامل والاتساق بين عناصره. (أحمد طاهر،١٩٨٧، ٤)

وأصبح من الضروري أن ينصب تعليم اللغة وتعلمها على مواجهة الضرورات، والمتطلبات الاجتماعية والثقافية، وانطلاقا من هذا المبدأ كان الاهتمام بالجوانب الوظيفية للغة؛ بمعنى أن تدرس اللغة في سياقات طبيعية حقيقية؛ لأن وظيفة اللغة لا يمكن فصلها بأي حال عن أهميتها أداة للتواصل الاجتماعي . (محمد فؤاد جلال، د.ت،٦)، وهذا ما يدعونا إلى ضرورة التأكيد على إثراء وعي المتعلم ببيئته، ومجتمعه، ودينه، والعالم من حوله، وهو مايمثل الوعي الثقافي، ومن ثم بناء مواقف من شأنها زيادة تفاعله، وبذلك يمكن توظيف اللغة في جميع شئونه.

• وظائف اللغة :

من أهم الجوانب التي تكشف عن طبيعة اللغة – تعدد وظائفها، وتنوع مجالات استخدامها؛ فاللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها –أيضًا- يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته. (صفاء محمود، ٧٥، ٢٠٠٣)(رشدى طعيمة، ٢٠٠٦، ٥) . وتستخدم اللغة لتؤدي أغراضًا اجتماعية وظيفية، وأكدت نظرية "هاليداى" ضرورة أن ينسجم

تعليم اللغة مع طبيعتها، وأن يرتبط تعلم اللغة بمواقف مجتمعية واقعية – أو مفترضة – ذلك أن تعليم اللغة منعزلا عن المواقف المجتمعية يجعل الانخراط في تعلمها عملا مصطنعًا في نظر المتعلمين. وتستند العلاقة بين القراءة والكتابة في تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة على أساس أن تعلم اللغة وتعليمها إنما هو أمر محكوم بأسبقيتها الاجتماعية والثقافية والانفعالية؛ وذلك بهدف التواصل مع الآخرين . (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٣، ٢٢) . وتأسيسًا على ما تقدم، يمكن القول : إن اللغة تمارس؛ لتحقق أغراضًا فردية واجتماعية وإنسانية وثقافية، ويرى الباحث ضرورة نشر وتنمية الوعى بوظائف اللغة واستخداماتها، وأن ينعكس على مناهج تعليم اللغة العربية فى مؤسساتنا التعليمية المختلفة، فتأخذ فنون اللغة العربية طابعًا وظيفيًا يرتبط بمواقف الحياة اليومية اللغوية للمتعلم ، فتنمو قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين فى مجتمعه ، وبالتالى يصير هذا المتعلم عضوًا فاعلا فى مجتمعه يؤثر فيه ويتأثر به .

• المبادئ النفسية والتربوية لتعلم وتعليم اللغة

يرتكز مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" على المصادر التي تتناول المبادئ النفسية والتربوية لتعلم اللغة، والكفايات التي تتناول عملية اكتساب اللغة حتى يتسنى له مراعاة ذلك في كل عناصر المنهج، وفيما يأتي إشارات موجزه لبعض مبادئ التعلم في عملية تعليم اللغة وتعلمها(رشدى أحمد طعيمة، ٢٠٠٦، ١٢٣):

- المواقف والخبرات اللغوية لا تكون ذات فعالية في مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة إلا إذا كانت في مجموعها ذات معنى ودلالة، ووظيفية للمتعلم، ومرتبطة بأغراضه من تعلم اللغة.
- الموقف الجيد لتعليم اللغة وتعلمها يعتمد على شمول وتنوع الخبرات اللغوية.
- تنظيم خبرات تعلم اللغة يجب أن يكون في صورة قابلة للتعلم.
- تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية وتحقيقا لاكتساب اللغة وممارستها حين يوجه المعلم الدارسين، ويثير اهتمامهم، وينمي ميولهم، ويوقظ حاجاتهم وأغراضهم، ويحقق أغراضهم من تعلم اللغة.

• الدعائم النظرية والفلسفية التي يستند إليها مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

يتطرق الباحث هنا إلى إلقاء الضوء على نظريات التعليم والتعلم؛ لتعرف مناط اهتمام تلك النظريات مدخلا للحديث عن مدخل"العلاقة بين القراءة

والكتابة"، وطبيعة العمليات الموحدة بين القراءة والكتابة؛ لتعليم اللغة، وتنمية الوعي الثقافي من خلال القراءة والكتابة.

يستند مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" إلى عديد من الفلسفات والنظريات التربوية التي يمكن الإفادة منها في وصف عمليات تعلم اللغة التي تسايره، وفي اشتقاق أسس تدريس اللغة وفقا لها، وبخاصة علم اللغة النفسي، وحركة التربية التقدمية التي قادها "جون ديوي"، ونمائية "بياجيه"، وأفكار عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" الاجتماعية، واكتملت هذه الدعائم بالنظرية البنائية .

كما اعتمد في بلورة مبادئ المدخل على الفلسفة الإنسانية **Humanism**، ومن أشهر روادها "ماسلو" **Maslow** – حيث دعت إلى إعادة الاعتبار للغة وأنسنتها، وأكدت على مكان الإنسان في استيعاب اللغة، والاستفادة منها في بناء شخصيته، وعلاقاته مع الآخرين، ولذا أكد "جودمان" **(Goodman, K, S)** أهمية تلك المبادىء الإنسانية في تعلم اللغة وتعليمها، ورؤيتها للمتعلم والمعلم؛ "فكل متعلم إنسان فرد، والمعلمون أناسًا يفترض فيهم أن لديهم وعيًا ومعرفة بكيفية استخدام المعارف السابقة لدى المتعلم والبناء عليها؛ وشخصية المتعلم كل متكامل، ويجب احترامه وتشجعيه، كما يجب احترام رغبتهم في التعلم والاستكشاف". **(Goodman, K.S, 1997, 40)**

وأولى النظريات التي تنظر إلى اللغة على أنها مكتسبة وليست وراثية نظرية "أوسجود التوسطية"، ويمكن تعلمها عن طريق الممارسة والتكرار (الاقتران بين المثير والاستجابة)، ولكنها تختلف عن النظرية السلوكية في العناية بالدلالات المعنوية للغة ، فضلا عن الدلالات اللفظية، وأضحى تركيزها على المعاني الدلالية ومدى التمايز بين المفردات التي يمكن تمثيلها بيئيًا وذهنيًا؛ فالأولى يتعرف إليها الطفل سواء كان ذلك عن طريق المشاهدة أم عن طريق الملاحظة، في حين أن الثانية: تمثل داخليًا في الدماغ. (نبيل عبد الهادي وآخران، ٢٠٠٣، ٣٨-٤٠)

وعنيت نظرية معالجة المعلومات بدراسة العمليات الذهنية للغة؛ حيث رأى أنصار تلك النظرية أن المثيرات الخارجية تؤثر على حواس الفرد، والتعلم، ما هو إلا سلسلة من العمليات التي تجرى داخل ذهن الإنسان بين مرحلة المدخلات (التلقي) والمخرجات (الاستجابة). (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ١٣٥).

وهنا يتبين مدى الاتساق والنمو في النظر إلى العمليات الذهنية، حيث افترضت النظرية التوسطية وجود عمليات تتم داخل الذهن في الفترة ما بين حدوث المثير وظهور الاستجابة، ثم جاءت "نظرية معالجة المعلومات" لتؤكد تلك العمليات التي تتم في مراحل تبدأ بجمع المعلومات، ثم تنظيم تلك

المعلومات، ونقلها لمخزن الذاكرة، ثم تحديد الإطار التلازمي الذي يتيح استرجاع المعلومات مرة ثانية حين الحاجة إليها. (Ashman, 1989, 33)

ومن أهم النظريات التي يمكن أن تكون أساسًا لهذا الاتجاه النظرية المعرفية ، وقد عنى أنصارها المنتمون إلى علم نفس العرفان – بتقديم تحليل تفصيلي تتبعي للعمليات العرفانية التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات، أو اكتساب المعارف، كما ركزت النظرية على بعض الجوانب المترابطة في تفسير تلك العملية؛ ومنها البناء الحاسي، والبناء الذهني، والإدراك المعرفي.(نايف خرما ، وعلي حجاج، ١٩٨٨، ٧٤ – ٧٦)

وقسم "فيجوتسكي" نظريته إلى أربعة مراحل: تستند الأولى إلى مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أعطى أهمية لدور الأسرة في إكساب الطفل معارفه الأولى، وتنطلق المرحلة الثانية من خصائص الطفولة المتوسطة، أما المرحلة الثالثة: فتعتمد عند "فيجوتسكي" – على ما يستمده الطفل من معارف وأفكار، وكيفية بنائه لمعارفه عن الآخرين ويبدأ في تكوين شخصيته، والمرحلة الأخيرة، فتستند إلى مرحلة المراهقة، حيث يتعلم الفرد الاتجاهات والقيم من الآخرين ومن القراءة، وبذلك يشكل بناء متكاملا من القيم والاتجاهات والآراء والأفكار. (نبيل عبد الهادي وآخران، ٢٠٠٣، ٦٤)

والمتعلم في نظرية "أوزبل" بناء نشط متخذ للقرار بما يساعد في الاحتفاظ بالمعلومات والأفكار لمدة طويلة، ويرفع من كفاية المتعلم في استيعاب المعلومات الجديدة، كما أن المعارف المعرضة للنسيان تترك أثرًا يساعد في تعلم جديدٍ يرتبط بتلك المعارف، كما أن التعلم ذا المعنى يرتبط بما يعرفه الطلاب فعلا، ويؤثر في تكوين شخصياتهم. (حسني عصر، ٢٠٠٦، ١٢٥)

ويحدث الفهم من وجهة النظر العرفانية إذا استطاع القارىء أن يربط بنية المعرفة لديه ببنية النص. وقد نظر "أوزبل" إلى البنية المعرفية للفرد على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد، وخواصها التنظيمة المتميزة، التي تميز المجال المعرفي للفرد. ورأى "أوزبل" أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية، ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة، وبهذه الطريقة تكتسب المعلومات الجديدة، فضلا عن إعطاء المعلومات السابقة معنى خاصًا، وعليه فإن عملية التعلم عرفانيًا تعتمد على مدى قدرة المتعلم على إحداث روابط بين المعلومات الجديدة والسابقة داخل البناء المعرفي، ومدى قابلية المعلومات للتنظيم والتكامل داخل البناء المعرفي للمتعلم . (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٢٩٧)

والنظرية البنائية هى إحدى النظريات التي تعني بالبحث في كيفية تعلم الفرد المعارف المختلفة، وكيفية توظيفها وكيفية توليد معارف جديدة

استنادًا إلى المعارف المتاحة لكل فرد بمعاونة من يقومون على تعليمه، والتعلم البنائي يعني بالعمليات الذهنية التي يؤديها المتعلم في إدراك المعنى، ودور عملياته العرفانية في إنتاج المعنى وبناء المعارف الجديدة.(جابر عبد الحميد، ١٩٨٩، ٢٨٨)، وانطلقت النظرية البنائية من عدة افتراضات يمكن أن تدعم مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" ، وفيما يأتي تفصيل هذه الافتراضات :

- الافتراض الأول: التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه:
- الافتراض الثاني: مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية :
- الافتراض الثالث: المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي للتعلم ذي المعنى:
- الافتراض الرابع: عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال تفاوض اجتماعي.
- الافتراض الخامس: النمو العرفاني سلسلة من التغيرات النمائية المتداخلة:

• فلسفة وأسس مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"

من خلال عرض مناطات اهتمام نظريات التعليم والتعلم التي تدعم مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة تتضح فلسفة ذلك المدخل، وهي تحقيق الهدف الأسمى من التعلم من خلال تطبيق ما تعلمه المتعلمون فى مواقف جديدة، "فتقديم المعارف والخبرات التعليمية متكاملة يؤدى إلى فعالية أكثر فى التعليم من تقديمها منفصلة، ولذا يجب الربط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التعليمية وتقديمها للمتعلمين فى كل مترابط متكامل، حتى يتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه فى بيئته الاجتماعية" . (حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى ، ١٩٩١، ١٨٣) .

وفي ضوء تلك الفلسفة تبنى العلاقة بين القراءة والكتابة على عدة اعتقادات منها، أن تعليم القراءة والكتابة يتم من خلال نصوص تعبر عن مواقف حقيقية في الواقع، وأن التعلم يتمركز حول المتعلم، باقتراح عدة طرق وأنشطة خلال تعلمه القراءة والكتابة (Ruddle 1986) (Rigg,p.,1991)، وعليه فقد استند هذا المدخل إلى عدد من الأسس منها :

- **الأساس الفلسفى** : ويستند إلى طبيعة اللغة حيث ثمة تكامل وثيق بين فروعها، وفنونها – فضلا عن – أنها وسيلة تواصل اجتماعى ، تستخدم لأداء وظائف مختلفة .
- **الأساس النفسى** : أما هذا الأساس، فيستند إلى طبيعة الخبرة الإنسانية بوصفها كلا متكاملا لا يفصل فيه بين العقل والفكر والوجدان . (حسني عصر، ٢٠٠٦، ١٢٥- ١٢٦)
- **الأساس الاجتماعى** : ويتجسد هذا الأساس فى أن تتكامل خبرات المتعلمين مع واقعهم الاجتماعى، الذى يعيشون فيه؛ ولكى يتحقق ذلك صار لزامًا أن يتم تعليم اللغة وتعلمها فى سياقها الاجتماعى .(**كمال بشر ، ٢٠٠٤، ٦٦**)

وخلاصة ما سبق ، يرى الباحث من خلال استعراض الأسس النظرية التي يقوم عليها مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" فيما يتعلق بتعلم اللغة

وتعليمها – أن هذا المدخل يتفق وطبيعة اللغة ويحقق وظائفها، بما يكفل تنمية معارف المتعلم ، وإثراء وعيه الثقافي.

• المبادئ التي يقوم عليها مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":

أشار "فريرو (Friro, 1990) إلى أن من أهم التطبيقات التربوية التي توصل إليها نتيجة أبحاثه، أنه لا بد وأن يتعلم الأطفال القراءة والكتابة في وضع اجتماعي، وليس في مواقف مصطنعة، وأن يتم ذلك باعتبار أن كل طفل قادر على القراءة والكتابة في ضوء مستواه الخاص.

وأكد "روس" (Ross, 1990) أن أحد مبادىء تعليم القراءة والكتابة، احترام المدرسين لتلاميذهم أفرادًا تنتمي إلى مجتمعات، واحترام ثقافتهم التي تشكل جزءًا من وسائل تعلمهم، كما أكد أن مواد القراءة والكتابة التي تراعي الانعكاس الثقافي للمجتمع، وتقدم الارتباط المنطقي بين المعرفة السابقة والنصوص التي يقرأها الطلاب أو يكتبوها، وتوفير بيئة غنية للقراءة والكتابة أمر مهم، وذلك بتوفير مواد للقراءة والكتابة من خبرات المتعلم تعكس إيجابيًا اللغة المنزلية والثقافية.

وعلى هدى النظريات التي سبق عرضها، وتدعيم الكتابات، ونتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين القراءة والكتابة. سوف يحاول الباحث عرض أهم مبادىء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" فيما يأتي :

- الربط بين فنون اللغة وأنظمتها الفرعية وضرورة إحداث التكامل بين مهاراتها. (Patrica, 1996, P. 64)
- الاهتمام بخبرات المتعلمين وقبلياتهم العرفانية، ودمجها فى البرنامج التدريسى لتعليم القراءة والكتابة. (Robideau, Dan, 1993)
- توافر مصادر أخرى للقراءة والكتابة. (خلف الديب عثمان محمد،٢٠٠٣، ٧٩)
- المعنى ركيزة تعلم اللغة تلقيًا وإنتاجًا. (علي سلام، ١٩٩٣، ٢٦)
- تكامل السياق اللغوي في تعليم القراءة والكتابة.(Ghosn, 1997, 14)

• طبيعة العلاقة بين القراءة والكتابة :

القراءة والكتابة عمليتان توليديتان إنتاجيتان، ويستدل على ذلك من أن الأطفال يتعلمون القراءة، ويبنون جملا صحيحة، فينقلون ما لديهم من معاني وأفكار قبل أن يتعلموا قواعد اللغة، ويتم ذلك من خلال التفاعلات الاجتماعية التي يطورونها معتمدين على ما يجري من محاورات، والقراءة المنتجة تستدعي قيام الطالب بأعمال كتابية مساندة تساعد في السيطرة على ما تشتمل عليه المادة من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم بارزة.

(حمدان علي نصر، ١٩٩٠، ١٢٤) ويُذكَر أن هناك بعض الحقائق التي تحكم علاقة القراءة بالكتابة عمليتين لغويتين متلازمتين، وهذه الحقائق هي (شاكر عبد العظيم،٢٠٠٢، ٧-٨) "(Flood, James and other, 1986, 86) :

- إن الفهم العميق للمقروء؛ يحدث عندما يعاد تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها؛ حيث يتم إعادتها في أضواء جديدة.
- إن اقتصار التلميذ أثناء الدراسة على العمليات القرائية لن يكون كافيًا لتحقيق تعلم فعال.
- أن الاعتماد على الكتابة وحدها وسيلة غير دقيقة لإقناع العقول .
- يستطيع المعلمون تدريب تلاميذهم على كيفية استيعاب المادة وإعادة بنائها من جديد .

وهناك أمثلة عديدة للتداخلات بين القراءة والكتابة، وكيف أن الاستجابات الفردية للمادة المقروءة قد تكون أكثر فاعلية عند استخدام القارئ نشاطات كتابية، كما أن هناك ما يشير إلى أن استخدام الكتابة في تدريس المناهج الدراسية المختلفة يساعد الطلاب على الاستيعاب، ، بما يجعلهم أكثر قدرة على التفاعل مع مكونات المقروء، كما يؤكد بعضهم : أن أية عملية تفكير أو قراءة راقية لابد أن تتم في إطار كتابي (Gonzalez, D, 1998, p36)" .

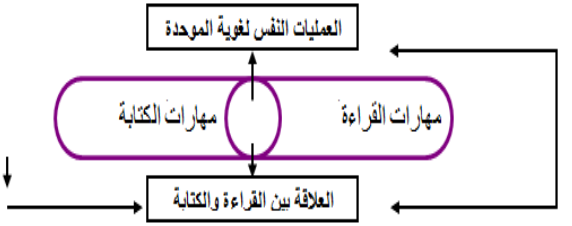
وقد أشار كلاً من شاكر عبد العظيم (٢٠٠٢) ، ومصطفى عبد العال(٢٠٠٨) إلى مجموعة من العلاقات المتداخلة بين القراءة والكتابة نذكر منها:

- العلاقة بين القابلية للقراءة، وتعقد عمليات الكتابة بإعمال العمليات الذهنية التي تربط بين القراءة والكتابة .
- التوقع، والتلخيص، والاستنتاج، والتقييم، والمراقبة، والفهم، وربط المعلومات ببعضها خلال قراءة النص، وكذلك اكتشاف أوجه القصور، ووضع بدائل لتصويبها، إنها المراحل نفسها التي تمر بها عملية الكتابة .
- التطور القرائي وعلاقته بالقدرة الكتابية .
- العلاقة بين جودة الكتابة والخبرة بها .

• العمليات والمهارات الموحدة بين للقراءة والكتابة:

تمثل العمليات الموحدة التجسيد الفعلي لتوحد اللغة، وعنها تتجلى المهارات الموحدة بين فنون اللغة جميعها (شاكر عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣١-٣٢)، ويشار إلى القراءة والكتابة في الكتابات الأجنبية بمصطلح (Literacy)، لما بينهما من

عمليات ومهارات مشتركة، ، بل إنهما يمثلان عملية واحدة Unitary Process، كما يوضح الشكل الآتي (Dobson, L, 1988, 418) :

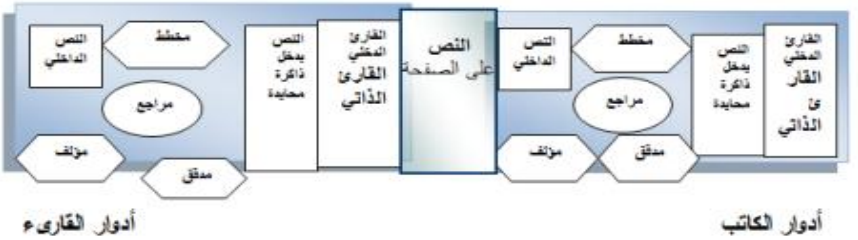


شكل (١) مناطق التداخل والتوحد بين عمليات القراءة والكتابة

والعمليات النفسلغوية بين القراءة والكتابة تظهر عند استخدام الكاتب للأنماط البلاغية عند عرضه لموضوعه، فهذه الأنماط تستثير القارئ، كما أنها من جهه أخرى تشجع الكاتب على التبصر بأغراض القراء ومشاركتهم معه فيما كتبه، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي :

شكل (٢) العمليات (التباديلية - الموحدة) للقراءة والكتابة من خلال نظرية التلقي

وفي هذا الصدد حدد نموذج "بيرسون وتيرني" (Pearson, P. David, 1984)، الأدوار التي تسوي بين القارئ والكاتب، حيث يتصور القارىء كاتبًا، استنادًا إلى افتراض رئيس مفاده: أن شكل العمليات العقلية التي يؤديها القارىء في نص ما هى نفسها العمليات التي يؤديها الكاتب عند كتابته لهذا النص، ويمكن عرض النموذج على النحو الآتي :



شكل (٣) نموج بيرسون وبيرني للقارئ بوصفه كاتب

ويمكن تحديد العمليات الموحدة لتلقي اللغة وإنتاجها في ضوء ما عرضته "تومبكنز" (Tompkins, Gail E, 1997, 15) من عمليات وما تتطلبه من مهارات منضوية في ثلاث عمليات كبرى تتخللها بعض العمليات الفرعية التي يوضحها الشكل الآتي :

شكل(٤) العمليات الموحدة بين القراءة والكتابة

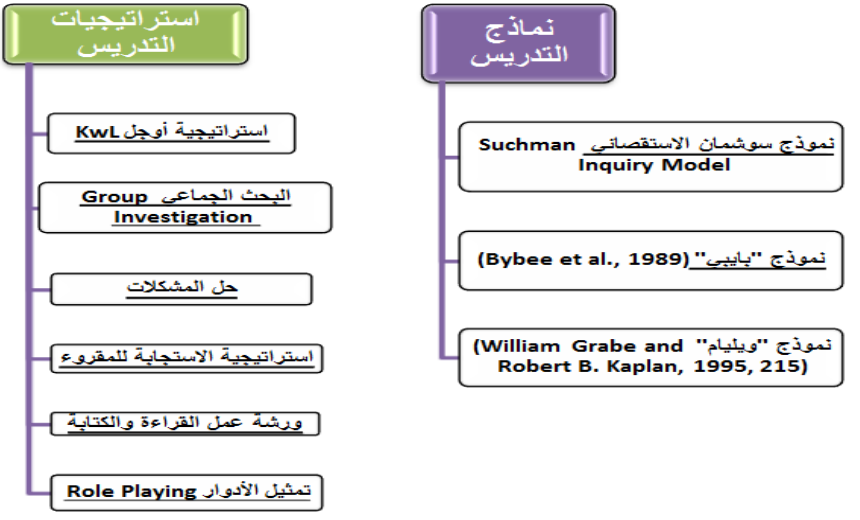
• مبررات التركيز على العمليات:

إن التركيز على العمليات في التلقي والإنتاج أكثر ارتباطًا بالمتعلم؛ حيث توجه العناية للعملية ذاتها، والأسئلة المحورية التي تدور حولها حينما يسأل التلميذ نفسه: كيف أكتب الموضوع؟ وكيف أبدأ؟ فالتركيز يكون على اتخاذ قرارات بشأن بداية الكتابة وتنظيمها كمهمة، ويعنى فيه بتحديد الأفكار، وكتابة المسودات باستدعاء المعارف السابقة، وبالإستناد إلى التغذية الراجعة من المعلمين والزملاء، لأن الهدف هو اكتشاف الأفكار الجديدة، ويتوافق ما سبق مع حاجات واقع تعلمنا للغة العربية، وأهم هذه الحاجات ما يلي: (سليمان الخضري، وأنور رياض، ١٩٩٣، ٣) (Broose, Willam G, 1995, 15) (Brien, 2004, 6)

- ضرورة العناية بمهارات المتعلم، وتنمية عملياته الذهنية، والاستراتيجيات التي يوظفها.
- التأكيد في تنفيذ المدخل على تطوير تدريس القراءة والكتابة معًا، دون إهمال لفنون اللغة.
- التأكيد على عمليات اللغة، وتعرف كيف يفكر المتعلم؟ وكيف يستخدم معارفه السابقة.
- العناية بالعمليات الموحدة للقراءة والكتابة في تعليم اللغة وتعلمها تمثل أهمية في تعليم اللغة، وهو ما أكدته (فيلدنج) "Fielding" بوصف القراءة والكتابة حجر الزاوية في تعليم اللغة، وأن الحديث والاستماع - تعالج على أنها روافد من شأنها إثراء نواتج تنمية مهارات القراءة والكتابة. (Fielding, 1992, 707)

- **مداخل ونماذج واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":**

- **مداخل التدريس المرتبطة بمدخل ""العلاقة بين القراءة والكتابة"** : تتعدد المداخل التدريسية التي ترتبط بمدخل العلاقة بين القراءة والكتابة، وهي تقوم على أسس واحدة، ولعل الاختلاف بين هذه المداخل يعود إلى اختلاف وجهات النظر حول الوظائف التى تقوم بها اللغة فى حياة المتعلمين، واختلاف الأساس النظرى الذى تستند إليه، والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها ، ومن هذه المداخل، مدخل الخبرة اللغوية ، ومدخل المفاهيم، ومدخل المشكلات المعاصرة، ومدخل المشروع، مدخل البيئة.
- **نماذج واستراتيجيات التدريس في إطار مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"**: أكدت تومنسن (Tomlinson,2000) ضرورة استخدام العديد من النماذج والاستراتيجيات لمساعدة الطلاب على إيجاد تعلم جيد . مما حذا بهذه الدراسة إلى تنويع نماذج واستراتيجيات التدريس، وتطويعها للإفادة منها بحسب الموقف، وتوظيفها في وقتها المناسب، لتشكل بذلك الخطة العامة لخطوات التدريس (النموذج التدريسي) لمعالجة الوحدات التدريسية في ضوء مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ لتنمية مهارات الوعي الثقافي، وقد حُددت هذه الاستراتيجيات فى ضوء الأنشطة اللغوية المقترحة، ومهارات الوعي الثقافي، والإمكانات المتاحة . ومن هذه النماذج والاستراتيجيات ما يوضحه الشكل الآتي:



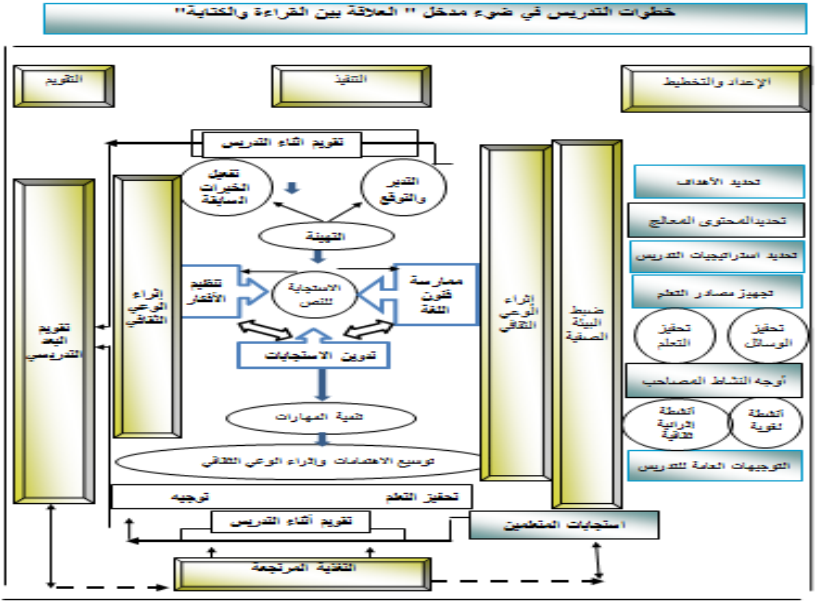
شكل(٥) نماذج واستراتيجيات التدريس في إطار مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"

ج) التقويم في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة": تعددت أنواع التقويم في إطار مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة، وهو ما يوضحه الشكل الآتي:

شكل (٦) أنواع التقويم في إطار مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة

- **تاسعًا: أدوار المعلم في "مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة":**

يأتي دور المعلم في إطار مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" انعكاسًا صادقا لمبادئه، ومعتقداته، ونظريات التعلم التي بني عليها، ويعتمد نجاح المدخل على قدرة المعلم على توفير الظروف الملائمة لتعلم ناجح، وألا يعتبر نفسه وحده صاحب القرار فى اختيار المواد التعليمية، وأن يكون قادرًا على تعديل الخطط التى، وتهيئة الموقف التعليمي الذي يتيح فرصة التعلم الذاتي



شكل (٨) مخطط نموذج التدريس المعد في ضوء مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة

- **مدى الإفادة مما تم عرضه في هذا المحور:**

استناداً على ما سبق، فقد تعددت أوجه الاستفادة ، لعل أبرزها إعداد خطة عامة للتدريس في ضوء مدخل"العلاقة بين القراءة والكتابة" عمد خلالها الباحث إلى تبني عدد من العمليات الموحدة لتلقي اللغة وإنتاجها (التخطيط، والإنشاء، والمراجعة والتحرير) متخذاً إياها مركزاً تدور حوله المعالجات التدريسية، والاستراتيجيات التي يرى أنها تسهم في تحقيق الأهداف التي ينشدها المدخل، وهي نموذج تدريسي مركب توظف فيه العمليات الذهنية الموحدة بين القراءة والكتابة، واستراتيجيات التدريس كل منها طبقا لمدى ملائمة موضوع التعلم، ومستوى المتعلمين والسياقات الاجتماعية والموقفية التي تكتنف موقع تعليم اللغة في إنتاجها وفي تلقيها، ومشتملات ذلك النموذج يوضحه المخطط في شكل(٨)

• المحور الثاني : الوعي الثقافي:

• مقدمة:

تعد الثقافة المجال الرئيس الذي تعمل من خلاله ومن أجله كل الفلسفات والتيارات، فيها يمكن تحقيق ما تصبوا إلي من أهداف، وما تنشد غرسه على أرض الواقع، ومن ثم فإنها تعكس وبصدق ما تدعو إليه هذه الفلسفات من مبادئ وتوجهات، وبها يتم التواصل بين الأجيال، والتفاعل مع الحاضر، والتطلع إلى المستقبل. (محمد سكران ، ٢٠٠٦، ١١٧).

ودور الثقافة يستمر حتى يسيطر على الفرد، كيف يتحدث، وماذا يرتدي، وكيف يعيش. وباختصار تعمل الثقافة في تحديد ماذا، وكيف يسلك الفرد في جماعته. (Lee, Kang, 2009, 76)، (Ning, Cynthiq, 2009, 29)، ويستهدف البحث تعرف فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي؛ لذا يهدف هذا المحور إلى إلقاء الضوء على المتغير المستقل لهذا البحث، ويمكن معالجة ذلك من خلال النقاط الآتية :

• مفهوم تعلم وتعليم الثقافة:

تعلم الثقافة هو عملية اكتساب المعرفة، والمهارات، والاتجاهات الثقافية العامة والخاصة اللازمة للاتصال الفعال، والتفاعل مع أفراد من الثقافات الأخرى، وهى العمليات الديناميكية الإنمائية المستمرة التي تشارك المتعلم، أما مفهوم تعليم الثقافة " فهو عملية إكساب المتعلمين معرفة، ومهارات، واتجاهات الثقافة العامة والخاصة اللازمة للاتصال الفعال، والتفاعل مع أفراد من الثقافات الأخرى، وهى العمليات الديناميكية الإنمائية المستمرة التي

تشارك المعلم والمتعلم والبرنامج كافة أهداف المنهج ". (LEE, Kang Young, Ibed, 76)

• الوعي وعلاقته بالثقافة:

الثقافة هي السلاح، وهي العتاد الذي يستخدمه الوعي في مواجهة تغيرات الواقع ومتطلبات الحياة المتجددة. وعلى الوعي كي يستطيع احتواء الثقافة أن يترك مسافة ما بينه وبين الأنساق الثقافية، وهذه المسافة هي تجعل الثقافة أداة في خدمة الوعي. والتحدي الذي يواجه الثقافة هو محافظتها على توازنها الذاتي مع تلبيتها لمطلبي الثبات والتغيير، هذا التوازن هو مكمن قوتها وضعفها في آن واحد، وهذا يعني أن العلاقة بين الثقافة والوعي، هي علاقة تفاعلية، والوعي يثبت في كثير من الأحيان تمتعه ببنية ذاتية منفصلة عن الثقافة، وذلك حين يُقوِّم الثقافة، ويبدي القدرة على نقدها وتطويرها، بوصفها المنظومة التي يستقي منها الوعي رؤاه وفروضه على دروب التطوير، والنقد الغيري، والذاتي. (يسرية أحمد مرسي، ١٩٨٥، ٢٤٠ : ٢٤٣)

• الوعي الثقافي :

بالنظر إلى مصطلح الوعي الثقافي يتضح أنه يتكون من شقين هما:

- الوعي: وهو مصدر الفعل (وعي).
- الثقافي: نسبة إلى الثقافة .

ولكل منهما مدلوله الخاص، فالوعي: حالة ومحتوى، والوعي حالة؛ أي نوع من الانتباه والتيقظ والإدراك الكامل، وهو حالة من الإيجابية والحيوية في التعامل مع الأوضاع والأشياء والقضايا والكون بأسره، ومن حيث كونه محتوى، فهو تلك الأفكار والمشاعر والخصائص التي يدركها الفرد عن الأشياء والقضايا المحيطة به والكون ككل. (سامح عبد الرحيم، وفتحي زيادي، ١٩٩٧، ٣١٧)

وأشار أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل(١٩٩٦، ٣٣٧) إلى أن الوعي هو "امتلاك المتعلم وإدراكه للجوانب المختلفة الإيجابية والسلبية للسلوك، وهو أول المستويات الوجدانية، ويندرج تحت مستوى الاستقبال Reciving في تصنيف المجال الوجداني".

وجاءت أبرز المفاهيم الشائعة للثقافة بمعناها العام كما عكستها تعريفات العلماء والباحثين مع اختلاف في الألفاظ والصياغات تحدد اتجاهين واضحين للثقافة، الأول ينظر إلى الثقافة على أنها تتكون من المعتقدات والقيم والمعايير والرموز، وغيرها من المنتجات العقلية، والاتجاه الثاني يربط الثقافة

بنمط الحياة الكلي لمجتمع ما، ونمط العلاقات التي تربط بين الأفراد في حياتهم. (علي مدكور، ٢٠٠٣) (نجاح قدور، ٢٠٠٧، ٢٦)

والوعي الثقافي يعني الوعي بالحياة اليومية بما تشمل من عادات وتقاليد وأعراف وأحكام وتفاعل وصور النشاط العام التلقائي والمنظم. (موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي، ٢٠١٠، ١٤٨)، ويدعو إلى التمسك بالعموميات الثقافية وأصولها، ليكون الفرد أكثر وعيًا في اختيار البدائل الثقافية الصحيحة الوافدة من ثقافات أخرى. (عبد الفتاح أبو معال، ٢٠٠٨، ١٦٨)

• موضوعات الوعي الثقافي:

أوضح علي مدكور(٢٠٠٣، ٢٦) أن للوعي الثقافي ثلاثة مكونات تعد موضوعات للوعي الثقافي، وهي :

- التحيزات الثقافية، وتشمل المعتقدات والقيم والأخلاق المشتركة بين الناس.
- العلاقات الاجتماعية، وتشمل العلاقات الشخصية التي تربط الناس بعضهم ببعض.
- أنماط الحياة وأساليبها، وهى الناتج الكلي المكون من الإنجازات الثقافية والعلاقات الاجتماعية.

• تشكيل الوعي الثقافي:

إن عملية تشكيل الوعي الثقافي عملية مكتسبة، يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مختلف عناصر المجتمع، فيولد الفرد ولديه عوامل فطرية خاصة بالوعي، وبالتالي ينتج الوعي نتيجة عوامل كثيرة تعمل معًا منظومة متكاملة، فالوعي يتشكل في إطار عملية دينامية مستمرة يتم غرس جذورها الأولى من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وتتحد ملامحها في إطار الثقافة العامة التي ينمو في إطارها الفرد، ويظهر ذلك في الممارسات اليومية للأفراد من خلال مختلف الأنشطة التي يمارسونها في حياتهم اليومية. (محمد إبراهيم عبد النبى، ١٩٩٨، ١٢)

وتشكيل الوعي الثقافي ينتقل اجتماعيًا بالاتصال والتفاعل مع الجماعة بواسطة وسائل الإعلام المختلفة، فهناك علاقة إيجابية طردية بين الوعي الثقافي للمجتمع والطفل، ويمكن من خلال هذا الوعي الثقافي امتصاص كل العناصر الثقافية، مع اختلاف مستوياتها، فالثقافة تتجسد في عقول الأفراد، وأفكارهم، وقيمهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، وبذلك تعد ثقافة الأطفال إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، وتسهم العديد من الوسائط في تشكيل الوعي الثقافي للطفل ابتداء من الأسرة، ومرورًا بالمؤسسات التعليمية وجماعات

الرفاق، والمؤسسات الدينية، والسياسية، والاجتماعية، ووسائل الاتصال (محمود حسن إسماعيل، ١٩٩٩، ٤١) .

• متطلبات الوعي الثقافي وتنميته:

إن تعميق الوعي الثقافي للتلميذ أمر أساسي لبناء شخصيته وإعداده للحياة، والوعي الثقافي للتلميذ له متطلبات، من أهمها : (فؤاد زكريا، ١٩٩٦، ٥، ٦، ١٢)(محمد حسن المرسي، ١٩٩٧، ٣٤٩) تنمية المعارف، وتنمية العمليات العقلية، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة، والتدريب على تطبيقها من خلال مواقف حياتية.

• خصائص النمو الثقافي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي :

ينتمي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي المرحلة العمرية التي تقع بين التاسعة والثانية عشر من العمر، وخلال هذه المرحلة يحل التفكير المنطقي محل التفكير الخيالي ؛لذا تعد هذه المرحلة أرضًا خصبة لتكوين اتجاهات التلميذ وقيمه، وتتميز هذه المرحلة بالعديد من السمات أهمها (رشا نور الدين، ، ٢٠٠٩، ٦٨) : تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، والمعايير الخلقية، والقيم والاتجاهات، وتعد أنسب المراحل من وجهة نظر علم نفس النمو لعملية التطبيع الاجتماعي، حيث تتسع دائرة التلميذ الاجتماعية، وتتنوع علاقاته .

وفيما يأتي أهم مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة :

النمو اللغوي : في هذه المرحلة تزداد حصيلة التلميذ اللغوية للمفردات، كما يعي المعاني المجردة، كما يرتبط النمو بالمعرفة والقراءة، حيث ينتقل التلميذ في هذه المرحلة من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلم، والطفل يستخدم عاداته، واتجاهاته التي اكتسبها من أجل تحصيل المعلومات، والخبرات الجديدة، واستخدام مهارتهم في قراءة كل ما يقع تحت نظرهم من مواد مثل الإعلانات في الشوارع، وأسماء المحال التجارية. ويقبل الطفل في هذه المرحلة على قصص المغامرات، والرحلات، والقادة، والمكتشفين، والقصص البوليسية، كما يجب الاهتمام بتنمية الخيال لدى الطفل، وترك الحرية للطفل للتعبير عن نفسه بطريقته الخاصة، وإشباع ذاته بما تقدمه له من مواد في المجال، وتحقيق شخصيته عن طريق الحوار معه، والتفاعل مع آرائه، وتقدير ما يفعله وما يعبر عنه (أميمة منير، ١٩٨٩، ٢٣) .

النمو الاجتماعي : وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي لأريكسون يحتاج التلميذ في هذه المرحلة إلى توفير الفرص التي تمكنهم من التعبير عن مشاعرهم وآرائهم (نادية مصطفى ، ٢٠٠٧، ٤٥) .

النمو الخلقي : في هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للتلميذ، عادة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته، وبيئته الاجتماعية، ومدرسته، وهو يكتسبها ويتعلمها من الكبار (نادية مصطفى ، ٢٠٠٧، ٤٦). فيدرك المفاهيم الأخلاقية مثل الأمانة، والصدق، والعدالة.(رشا نور الدين،٢٠٠٩، ٧٧)

- **مدى الإفادة من العرض السابق:**

في ضوء العرض السابق، ومطالعة ما تضمنه من أدبيات ودراسات سابقة، تعرف الباحث وحدد المتطلبات اللازمة لتنمية الوعي الثقافي، وقد تمثلت أوجه الإفادة في النقاط الآتية :

- تحديد أهم الدوائر الثقافية، كذلك تعرف فروع هذه الدوائر (مؤشرات الوعي بكل نوع) التي ينبغي أن يلم بها تلميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تحديد مفهوم الوعي الثقافي ومكوناته.
- تعرف بعض الجوانب، والأهداف، والمهارات الثقافية عند تدريس الثقافة.

• المحور الثالث: مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" ، والوعي الثقافي :

يستهدف البحث تعرف فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي؛ لذا يهدف هذا المحور إلى إلقاء الضوء على العلاقة بين "القراءة والكتابة"، والوعي الثقافي، وبيان ذلك فيما يأتي :

إن العلاقة بين اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، ولقد دفعت وثاقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية؛ لأن اللغة وسيلة اتصال وتفاهم بين الناس. ولكي يحدث التواصل والتفاهم فلا بد من الاشتراك في معرفة رموز هذه الوسيلة وما تحتويها من معاني سياقية، واجتماعية، وثقافية متفق عليها، ولذلك فمن الأفضل تدريس الثقافة من خلال اللغة في مواقف اتصالية مصطبغة بالصبغة الثقافية، ولابد من وجود المحاور الثقافية التي يمكن أن تتماشى جنبًا إلى جنب مع المحاور اللغوية، كما ينبغي توافر الدوائر الثقافية التي يمكن أن تتحرك فيها كتب تعليم اللغة العربية. (رشدي طعيمة، ١٩٩٨،٧٧)

والثقافة تضفي معانى خاصة على كل كلمة وتركيب لغوي يستخدمه أهل اللغة، إضافة للمعنى المعجمي. فمعرفة معاني الكلمات وتراكيب الجمل دون معرفة المعنى، والاستخدام الثقافي السياقي لكل كلمة وتركيب هى معرفة ناقصة. (علي مدكور، وإيمان هريدي، ٢٠٠٧، ٢٦٩)

والثقافة هي القاعدة الموضوعية للوعي في المجتمع، وهى وعي بالواقع والتاريخ، والوعي هو الخلاصة لكل ثقافة، وتشكيل الوعي الثقافي للطفل هو أساس تكوين شخصيته، حيث ينتقل الوعي الثقافي اجتماعيًا بالاتصال والتفاعل مع الجماعة، بواسطة وسائل الإعلام المختلفة، فهناك علاقة إيجابية طردية بين الوعي الثقافي للمجتمع والوعي الثقافي للطفل، وعلى هذا الأساس تعد ثقافة الأطفال إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، على اعتبار أن الأطفال لهم مفردات لغوية متميزه، ولهم عادات وقيم ومعايير ومواقف واتجاهات خاصة، وهذا يعني أن لهم ثقافة خاصة بهم، هى "ثقافة الأطفال" والتي تظهر في الملامح العامة لثقافة المجتمع. (محمود حسن إسماعيل، ١٩٩٩، ٤١) (Lafayette, 1996, 431)

ولغة الفرد من أهم عناصر الثقافة، واللغة هى الأداة الأساسية للتدريس والتعليم، وهى أداة التعبير وجسر التواصل. (عفاف عويس، ١٩٩٢، ٣٥)، ويهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج فى تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل التلميذ فى نهاية هذه المراحل إلى مستوى لغوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحًا عن طريق التحدث والاستماع والقراءة والكتابة؛ مما يساعده على النهوض بالعمل الذى يختاره ، ومواصلة الدراسة فى المراحل التعليمية التالية. (محمد رجب فضل الله، ٢٠١٤ ، ٦- ١٠)

وتبدو العلاقة بين القراءة والكتابة، والوعي الثقافي واضحة؛ فالقراءة هى الينبوع الذى يستمد منه الإنسان ثقافته وأفكاره، والكاتب يستفيد فى كتابته من قراءاته للآخرين، والكتابة ليست مهارات حركية، بل نشاطات تعتمد على أسس ثقافية تمثل انعكاسات لحياة الفرد في المجتمع (Yetta,1990,p2)

وقد يساعد تعليم القراءة والكتابة المتعلم بشكل متكامل على استخدام مصادر تعليمية مختلفة : "كالقواميس والفهارس ، والكتب ، وكذلك قراءة وكتابة الرسائل والمقالات ، والمذكرات اليومية" وهي نفسها مصادر إمداد الفرد بالوعي الثقافي . (Robideau, Dan,Eric, Ed., 1993, 358749.)

وإن من أهم أهداف تعليم القراءة والكتابة – الآن – فى المؤسسات التعليمية المختلفة إعداد أفراد قادرين على استخدام مهارات القراءة والكتابة بفاعلية فى حياتهم المجتمعية، خارج تلك المؤسسات التعليمية. (David Wary,1995,57)، وعليه فقد وصفت المؤسسة التعليمية الناجحة فى تعليم القراءة والكتابة بأنها : مؤسسة تعلم القراءة والكتابة على أنها خبرة اجتماعية يجب أن يتفاعل معها المتعلمون من خلال خبراتهم الخاصة، حتى

يصبح مخرج التعلم ليس تحصيلاً فحسب، بل تثقيف المتعلمين باعتبارهم جزءا من الكيان الاجتماعى. (Tany Manning, 2000) وهذا يؤكد ضرورة أن تراعى مواد القراءة والكتابة ثقافة المجتمع، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب مهارات القراءة والكتابة بسهولة ويسر.

والخبرة الإنسانية كل متكامل لا يفصل فيها بين الفكر والعقل والوجدان؛ لذا صار لزاماً أن تقدم المعارف والخبرات المؤهلة لتعليم القراءة والكتابة – بطريقة متكاملة بحيث تؤهل تلك الطريقة الأفراد إلى تطبيق ما اكتسبوه من مهارات فى مواقف الحياة الحقيقية . (شاكر عبد العظيم ،٢٠٠٢، ٧)

وأفاد ذلك الباحث في ربط التعلم في مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" بالوعي الثقافي لدى المتعلم، وبما يعرف ذلك المتعلم لأن النص المقروء ليس إلا تركيباً يثير في القارىء خبرات ومعلومات سابقة، وأن التفاعل بين مضمون النص وهذه الخبرات يؤدي إلى تركيب جديد للمعاني التي يتضمنها النص .

• ثانيًا: تصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها:

تتضمن هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

• إعداد قائمة الوعي الثقافي

أعدت قائمة الوعي الثقافي لتحديد أنواع الثقافة، ومؤشرات الوعي بكل نوع، ولإعداد قائمة الوعي الثقافي اتبعت بعض الإجراءات، وتتمثل هذه الإجراءات في :

• تحديد الهدف من إعداد القائمة :

تهدف القائمة إلى تحديد الدوائر الثقافية (الثقافة العامة، الثقافة الإسلامية، الثقافة العربية، الثقافة المصرية) التي ينبغي أن يتعرفها تلاميذ ذلك الصف، والمؤشرات الدالة على وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بكل دائرة من الدوائر الثقافية المحددة .

• مصادر إعداد القائمة :

تمثلت مصادر إعداد القائمة في :

- **مراجعة البحوث والدراسات** التي أُجريت في مجال الوعي الثقافي، وتناولت إعداد قوائم مهارات الوعي الثقافي، ومن بين هذه الدراسات : دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٩٠)، ودراسة (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧)، ودراسة (محمد عبد الرحمن أبو هاشم،٢٠٠١)، ودراسة (نجوى رمضان ٢٠٠١)، ودراسة (محمود عبده فرج، ٢٠٠٠)، ودراسة (عمرو جمعة سالم ٢٠١١)، دراسة (نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، ودراسة سيفم (Sevim, Inal, 2006)

- **الاطلاع على الأدبيات التي تناولت الثقافة، ومقوماتها، ومظاهرها، والوعي بها.**
- تعرف طبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وخصائص مرحلتهم العمرية.

وقد تعددت أوجه الإفادة من المصادر السابقة، ومن أهمها :

- تعرف الدوائر الثقافية (أنواع الثقافة) التي ينبغي تعليم الثقافة من خلالها، كذلك تعرف فروع هذه الدوائر (مؤشرات الوعي بكل نوع) .
- تعرف تصنيفات قوائم الوعي الثقافي ومبررات كل تصنيف .
- تعرف بعض الجوانب والأهداف والمهارات الثقافية التي يجب الاهتمام بها ونحن بصدد تدريس الثقافة.

- **تحديد محاور القائمة :**

في ضوء ما أسفرت عنه الأبحاث والدراسات السابقة فيما يتعلق بالوعي الثقافي، حدد الباحث خمسة محاور رئيسة هي الدوائر الثقافية متمثلة في: الثقافة العامة، والثقافة الإسلامية، والثقافة العربية، والثقافة المصرية، ويندرج تحت كل دائرة مجموعة من الأبعاد الفرعية، والمؤشرات التي تدل على مدى وعي تلميذ الصف الخامس الابتدائي بكل دائرة ثقافية.

- **ضبط القائمة :**

للتأكد من صلاحية القائمة ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم وضعها في صورة استبانة، وقد قسمت الاستبانة إلى ثلاثة أعمدة، خُصِّص العمود الأيمن الأول للدوائر الثقافية، ومؤشرات الوعي بها ، وخُصِّص العمود الثانى لإبداء رأي المحكم فى مدى ملائمة مؤشرات الوعي الثقافي لكل دائرة ثقافية، حيث طلب منه وضع علامة(√) في إحدى الأعمدة التي قسِّمت إلى (ملائم، وملائم إلى حد ما، وغير ملائم)، وخُصِّص العمود الثالث لإبداء رأي المحكم فى مناسبة كل مؤشر لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، وطلب من السادة المحكمين وضع علامة(√) في إحدى الأعمدة التي قسِّمت إلى (مناسب- مناسب إلى حد ما- غير مناسب).

وعرضت القائمة على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وطلاب الدراسات العليا في مجال مناهج وطرق تعليم اللغة العربية في " ندوة " أدارها الأستاذ الدكتور : شاكر عبد العظيم، وعلى نخبة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، وأساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكذلك بعض موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة من حيث : دقة صياغة مفردات القائمة، ومناسبة المؤشرات المتضمنة في القائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودقة

تصنيف المؤشرات وترتيب مفردات كل صنف، وتعديل ما لا يناسب من المفردات، أو إضافة ما يرونه مناسبًا لهذه المستويات، أو حذف ما يرونه غير مناسب .

- **إعداد الصورة النهائية للقائمة:**

قام الباحث بجمع آراء المحكمين، واستخراج نسبها المئوية، وقد عُدت البنود التي حظيت باتفاق بين المحكمين بنسبة ٧٥٪ فأعلى مهارات مناسبة، وبناء على هذه النسبة التي أخذ بها الباحث تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة أقل من ٧٥٪. وأجريت التعديلات المطلوبة، ووضعت القائمة في صورتها مشتملة ما يأتي :

جدول (١) أنواع الثقافة ومؤشرات الوعي بها

الدوائر الثقافية	الثقافة العامة	الثقافة المصرية	الثقافة الإسلامية	الثقافة العربية	المجموع الكلى ٥
عدد الأبعاد الفرعية (مؤشرات الوعى الثقافي)	١٢	١١	٩	٩	٤١

• الخطة العامة لخطوات النموذج التدريسي المعد لمعالجة وحدات المقرر في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"

اشتمل الاطار العام لمدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" في جانبه النظري على مقدمة توضح أهمية اللغة، وعلاقة اللغة بالثقافة، وماهية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"، ومحدداته، وأسسه النظرية والفلسفية، وافتراضاته، ومبادئه؛ مما وضع أساسًا لتشكيل ملامح الخطة العامة لمعالجة وحدات المقرر في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في صورة نموذج تدريسي تكون من ثلاث مراحل (عمليات رئيسة) تتخللها خمس عمليات فرعية، تشتمل كل عملية على مجموعة من الإجراءات، وفيما يأتي وصف هذه العمليات .

- **المرحلة الأولى : الإعداد والتخطيط**

وتتضمن مرحلة الإعداد مجموعة من الإجراءات، بيانها كالأتي :

- **تحديد الأهداف الخاصة بالوحدات المقرر دراستها :**

حدد الباحث أهداف الوحدات، وخلال هذه العملية يتم تحديد الأهداف الإجرائية للدرس، والنتيجة التي يرجى الوصول إليها، بحيث تكون معبرة عن مهارات الوعي الثقافي المراد تنميتها من خلال معالجة الوحدات، وروعي أن تتكامل فيها أهداف اللغة بفروعها وفنونها مع أهداف الوعي الثقافي؛ بناء على العلاقة الوثيقة بين اللغة والثقافة، فاللغة هي وعاء الثقافة، وأداة التعبير عنها، ووسيلة من وسائل إثرائها .

- **تحديد المحتوى المعالج:**

تُلزم فى محتوى الوحدات بالمواد التعليمية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، كما وردت فى خطة توزيع المقررات، كما التُزم فى مضمون الوحدات أن تكون المغايرة فى أسلوب تقديمها وفق نموذج تدريسي تم إعداده في ضوء مقتضيات مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة "، ويتم ذلك فى ضوء أسس إعادة صياغة المحتوى ومن بينها :

- **تضمين المفاهيم والمهارات الثقافية المستهدفة فى البنى اللغوية التى يتدرب عليها الدارس إرسالا واستقبالا .**
- **استمرار التدريب على كل مهارة مستهدفة عبر موضوعات الوحدات، مع التنوع في مجالات التدريب على أداء المهارات .**
- **ربط التدريبات والأنشطة المصاحبة بالمهارات والخبرات المتضمنة فى أهداف الوحدة ومحتواها .**
- **تمثل المهارة العنصر التنظيمي في الوحدات المعالجة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ حيث تدور عناصر الوحدات ومحتواها حول مهارات الوعي الثقافي المتضمنة في الأهداف، وتمارس المهارة من خلال أسئلة مرتبطة بمحتوى النص، وأوجه النشاط المصاحب .**

- **تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة:**

تعد استراتيجية التدريس عنصرًا مهمًا من عناصر المنهج، فهى ترتبط بالأهداف، وبالمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنها تؤثر في اختيار الأنشطة، والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية. إضافة إلى أنها تساعد في تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، ومن بين استراتيجيات التدريس التى استخدمها الباحث: تمثيل الأدوار، وقدح الذهن، وورش العمل، والاستجابة للنص اللغوي، والبحث الجماعي، والتدريس التبادلي، وحل المشكلات.

- **إعداد البيئة التعليمية المناسبة :**

يلزم الحرص على ضرورة توفير كافة التجهيزات والأدوات اللازمة لإعداد بيئة التعلم المناسبة لتنفيذ الأنشطة اللغوية والثقافية، بما يتوافق مع طبيعة أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة، حيث إن إعداد وتنظيم البيئة التعليمية يعد من العناصر المهمة والأساسية التى لايمكن التغاضى عنها، فالحاجة ملحة إلى البيئة التعليمية الثرية المنظمة والمحددة التى توفر توفر جوًا من الطمأنينة وتؤدى إلى التعلم .

- **تجهيز مصادر التعلم :**

تم إعداد الوسائل التعليمية المصاحبة لكل نشاط بحيث تكون مشوقة لتلاميذ هذه المرحلة ، ومتعددة، حيث يستطيع المعلم أن يختار منها ما يناسب تلاميذه، ويخدم الموقف التعليمي، كذلك تتنوع وفقا للمهارة المراد تنميتها، ولتنوع مستويات التلاميذ، ومن هذه الوسائل : الصور، والرسوم، والبطاقات، وجهاز العرض فوق الرأس، وبعض مواقع الإنترنت التي تخدم موضوعات الوحدة ، ومقصوصات الجرائد والمجلات، واللوحات التعليمية، وأقراص مرنة (CD)

- **أوجه النشاط المصاحب :**

فى ضوء أهداف المدخل تتعدد ألوان الأنشطة المصاحبة، وأوجه النشاط المصاحب فى هذا المدخل تتمثل فى مناقشة التدريبات اللغوية، والبحث الجماعي، والألعاب اللغوية، كما تنوعت الأنشطة لتشمل الألعاب الترفيهية الهادفة، والأنشطة والمعلومات الإثرائية، بهدف إثراء الوعي الثقافي.

- **صياغة التوجيهات العامة لتدريس الوحدات :**

تم صياغة مجموعة من الإرشادات والتوجيهات اللازمة للتدريس، وعلى المعلم اتباعها عند السير في النموذج التدريسي المعد في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" .

- **المرحلة الثانية: التنفيذ [إجراءات معالجة الدرس]**

وتشمل مرحلة التنفيذ مجموعة من العمليات المتبعة لمعالجة الدرس في ضوء مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" ضمن خطة مرنة؛ تسمح للمعلم بملاءمتها لمقتضيات كل مواقف التدريس، وتعطيه الفرصة كاملة للإبداع، والتجديد في إطارها، وتتضمن إجراءات التدريس ما يأتي:

- **التهيئة :**

فى تنفيذ إجراءات التدريس كان للتهيئة دور محورى مدخلاً لتدريس موضوعاتها، واشتملت عملية التهيئة على العمليات المنضوية تحت عملية التخطيط؛ لدورها في استثارة التلميذ وتهيئته لموضوع الدرس، ومن هذه العمليات: تفعيل الخبرات السابقة، والتنبؤ بأحداث الموضوع .

- **عملية الاستجابة للنص اللغوي ككل [الإنشاء] :**

أشير في هذه الخطوة كما إلى ماهية عملية إنشاء المعنى، والإجراءات التي يتبعها المعلم لتدريب تلاميذه على ممارسة اللغة استماعًا وقراءة وكتابة وتحدثًا، والتركيز في هذه العملية يكون على قراءة النص واستنباط أفكاره، ومعانيه، وصوغ تساؤلات عنه، بحيث تمثل فقرات النص الإجابة عن هذه

التساؤلات أو الكتابة الأولية عن الموضوع، كما تشتمل على إجراءات تنظيم الأفكار ومناقشتها، وعرض التلاميذ لاستجاباتهم، ومناقشتها مع التلاميذ ومع المعلم، وتلقى التلاميذ التغذية الراجعة منهما.

- **تنمية المهارات:**

يتم في هذة العملية اتخاذ النص اللغوى محوراً للمعالجات اللغوية، من خلال عرضة مجزءاً، مع ترك فراغات؛ ليدون التلميذ استجابتة على المهام التى تهدف تنمية مهارات الوعي الثقافي، وتتمثل إجراءات تنمية المهارات فى مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" فى عرض النص مجزءاً على التلاميذ ، وتجهيز تدريبات ومهام تعالج من خلال أجزاء النص، وتهدف إلى تنمية مهارات الوعي الثقافي، ترك فراغات، ليدون التلميذ استجاباته على المهام والتدريبات، إتاحة الفرصة لمشاركة جميع التلاميذ والتفاعل المستمر، ومتابعة التلاميذ باستمرار ورصد الأخطاء التى تعكس مدى تمكنهم من المهارات موضع التنمية .

- **توسيع الاهتمامات وإثراء الوعى الثقافى.**

وفى هذه العملية يعد المعلم أنشطة ثقافية ، ومعلومات إثرائية تهدف إلى تنمية الوعى الثقافي لدى التلاميذ، ويشارك فيها التلاميذ من خلال موضوعات يقترحونها، أو مشكلات يحددونها موضوعات لأبحاثهم خلال أوراق عمل معدة لهذا الغرض، ويتوسل إلى ذلك بالقراءات الموجهة، وجمع المعلومات من الصحف والمجلات أو مواقع الإنترنت، وقد تتصل هذه الموضوعات بالمقرر، وقد يقترحها التلاميذ بأنفسهم وفقا لميولهم واهتماماتهم، وكذلك القيام بالأنشطة المختلفة مثل، تحرير مجلات الحائط، وإعداد برنامج إذاعى، والمشاركة فى الزيارات والرحلات، وعمل تقارير عن الأبحاث وعرضها على التلاميذ، كذلك إمداد التلاميذ بالعديد من المعلومات الإثرائية التي تهدف إلى إثراء الوعي الثقافي لدى التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة .

- **المراجعة والتحرير**

تمثل هذه الخطوة عملية من عمليات التقويم، فالمراجعة والتحرير من العمليات الكبرى الموحدة للقراءة والكتابة، وتشمل إجراءات التقويم التكويني الذي يتخلل الدرس، ويعنى بها الالتزام بالمهارات التي يمارسها المتعلم خلال القراءة والكتابة، ليوضع ذلك في ملف الإنجاز من خلال استجابات التلاميذ على بطاقات العمل التي توضح التطور النمائي، ومن خلال الأعمال المكتملة لتمثل أفضل أعمال التلاميذ خلال الوحدة.

- **المرحلة الثالثة : التقويم**

يتضمن تقويم تعلم التلاميذ نوعين من التقويم هما : التقويم الآنى؛ ويعنى الالتزام بالمهارات والعمليات المستهدفة والمحددة فى قائمة الوعي الثقافي من خلال عدة مواقف وأنشطة اختبارية تعقب كل درس، وقدمت المواقف والأنشطة ضمن الوحدات، بحيث تقوم كل مهارة من المهارات المستهدفة من خلال بطاقات عمل أعدت لذلك الغرض منها "بطاقات الاستجابة للمقروء"وتوضع فى "السجل النمائي" أما الأعمال المكتملة، فينقى أفضلها وتوضع فى سجل "أفضل الأعمال"، كما عنى بالتقويم الذاتى من خلال تقويم المتعلم لذاته بمراجعة استجاباته على بطاقات "الاستجابة للمقروء"، وفى الكتابة من خلال عمليات المراجعة والتحرير، أما التقويم الجماعى، فيكون من خلال عرض الأعمال الجماعية من أبحاث، ومشروعات، ومعلومات من خلال بطاقة (p&q&p) ؛ ويراعى فى أنشطة التقويم الشمول واالتنوع ومجانبة النمطية، والتدريبات اللغوية المقدمة للتقويم ليست مجالا لاختبار التلميذ؛ بل هى وسيلة لتعليمه وتدريبه على مهارات التواصل اللغوى، وإثراء الوعى الثقافى لديه من خلال المشاركة فى الأنشطة، والتفاعل والاستجابة المستمرة للمناقشات.

• بناء أداة القياس .

استلزمت طبيعة البحث بناء مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ لذا اتبعت الخطوات الأتية :

- **الهدف من المقياس :**

يهدف بناء المقياس إلى قياس الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) قبل التجريب وبعده، والحصول على بيانات صادقة تبين مستوى الوعي الثقافي لدى تلاميذ ذلك الصف في حدود ما اشتملت عليه قائمة الوعي الثقافي المحددة، كما يهدف إلى الحكم على فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي في ضوء نتائج المقياس .

- **مصادر إعداد المقياس :**

أُعد المقياس واشتُقت مادتهِ من مصادر عدة منها :

- **البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الوعي الثقافي** وتناولت إعداد مقاييس، واختبارات للوعي الثقافي، والإفادة منها في إعداد المقياس، ومن هذه المصادر: مقياس القيم الاجتماعية(فايزة أحمد السعيد ، ١٩٩٢)، ومقياس الوعي بالتحديات المستقبلية (عثمان الجزار، وإكرام غلاب، ١٩٩٩، ١٣٠)، ومقياس الوعي الثقافي الصحي (محمد عبد الرحمن أبو هاشم،٢٠٠١)، ومقياس الوعي الاقتصادي (خالد عمران، ٢٠٠١)، ومقياس الوعي الثقافي

(نجوى رمضان ٢٠٠١)، ومقياس قيمة التعاون (جيهان أحمد محمود ،٢٠٠٣)، ومقياس الوعي السياسي (مصطفى عارف، ٢٠٠٣)، ومقياس القيم الأسرية (أسماء الحسيني جاب الله ، ٢٠٠٧)، واختبار الوعي الثقافي (نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، ومقياس الوعي السياسي (إبراهيم عبد العزيز، ٢٠١٦) .

- **الأدبيات التي تناولت الثقافة، ومقوماتها، ومظاهرها، والوعي بها** ، ومنها : محمد سكران (٢٠٠٦) ، سعاد إبراهيم (٢٠٠٩)، نجاح قدور (٢٠١٠)، (Allen, Haward & Nostrand,1985). كما تم عرض هذه الجوانب في الإطار النظري.
- تعرف خصائص المرحلة العمرية، وطبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما تم عرض هذه الجوانب في الإطار النظري .

وتعددت أوجه الإفادة من البحوث والدراسات السابقة، ومن أهمها: تحديد أهداف المقياس ومحاوره، ومؤشراته، ومواقفه من خلال الاطلاع على المواقف المتنوعة في اختبارات ومقاييس الوعي الثقافي، والإفادة منها بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية، وطبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتعرف بعض الجوانب والأهداف والمهارات الثقافية عند تدريس الثقافة.

- **تحديد محتوى المقياس**

اعتمد في تحديد محتوى مقياس الوعي الثقافي على ما توصل إليه الباحث في قائمة الوعي الثقافي، بالإضافة إلى المواقف التطبيقية، وقواعد التقدير، وبذلك تكون المقياس من أربعة محاور رئيسة هي الدوائر الثقافية المراد ملاحظتها، يندرج تحت كل محور عدة مؤشرات فرعية تدل على مدى وعي التلميذ بالمحور الثقافي الذي يشتمل ذلك المؤشر، ويعبر عن كل مؤشر موقف يقيس الجانب التطبيقي (الوعي بالسلوكيات) ، ولكل موقف ثلاث استجابات متدرجة (٣ ، ٢ ، ١) تبعًا لاستجابات التلاميذ، وفيما يأتي جدول يوضح مواصفات مقياس الوعي الثقافي .

جدول(٢) مواصفات مقياس الوعي الثقافي

محاور المقياس	الأبعاد الفرعية	المواقف التطبيقية	الاستجابات
الثقافة العامة	١٢	١٢	٣٦
الثقافة المصرية	١١	١٠	٣٠
الثقافة العربية	٩	٩	٢٧
الثقافة الاسلامية	٩	٩	٢٧
المجموع	٤١	٤٠	١٢٠

وبذلك تكونت الصورة المبدئية للمقياس في ضوء الخطوات الآتية :

- **إعداد ورقة الغلاف :** بعد صياغة المقياس وترتيبه، وضعت التعليمات للمعلم لتوضيح الهدف من المقياس، ومكوناته، وكيفية تقدير استجابات التلاميذ، كما وضعت تعليمات للتلميذ بلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ توضح الهدف من المقياس، وكيفية المشاركة في تطبيق مواقفه.
- **تحديد مفردات المقياس :** روعي في إعداد المقياس، أن يناسب مستوى تلاميذ الصف الخامس من حيث المضمون، واللغة، والأسلوب، كما روعي الحد من الاعتماد على اللفظية، والاتجاه العملي نحو مواقف منظمة تمارس في بيئة صفية طبيعية، كما روعى في تصميم مواقف المقياس أن تقدم ضمن سياقات متنوعة؛ كأن يجري التلميذ حواراً مع زميل أو مع المعلم، أو يعبر عن رأيه تجاه صور أو مشاهد معروضة، أو يناقش المعلم في أفكار مطروحة، أو يشارك بفاعلية في حضور ندوة . والمقصود من هذا التنوع هو شمول بعض المواقف المعبرة عن الوعي الثقافي التي يحتمل أن يتعرض لها التلميذ، وقياس الوعي الثقافي في أكثر من موقف .

- **ضبط المقياس**

مرت عملية ضبط المقياس بمجموعة من الخطوات يمكن وصفها فيما يأتي :

- **صدق المقياس:** أطلع السادة المحكمين على مقياس الوعي الثقافي في صورته المبدئية؛ لتعرف آرائهم ومقترحاتهم، من حيث : وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، واشتمال كل عبارة من العبارات على فكرة واحدة، وتمثيل المواقف لعناصر المقياس، ومناسبة مؤشرات السلوك لكل نوع من أنواع الثقافة، ومناسبة مفردات المواقف للمؤشرات التي ينبغي تحقيقها والمراد قياسها، وارتباط الاستجابات بالمواقف والمؤشرات التي تقيسها، ومدى مناسبة الدرجة للاستجابة المتوقع ملاحظتها، وقد قام الباحث بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، بالإضافة إلى إجراء بعض المقابلات الشخصية؛ للاستماع إلى وجهة نظرهم ومناقشتهم فيما دون من ملاحظات.
- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** جُرب المقياس استطلاعيًا على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي عينة البحث الاستطلاعية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عن صلاحية تعليمات المقياس؛ حيث وضوح تعليمات الاختبار ؛ فلم تكن الاستفسارات التي أبداها التلاميذ لها صفة التكرار، الأمر الذي أدى إلى ندرة وجود تعديلات .
- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس، وحساب معامل الاستقرار بين درجات التلاميذ في التطبيقين

القبلي والبعدي للمقياس، وحسب ثبات المقياس بطريقة معامل الاستقرار لكل محور، ثم حساب معامل الاستقرار الكلي، وأشارت النتائج إلى الأتي:

جدول(٣) ثبات مقياس الوعي الثقافي

محاور المقياس	المؤشرات	المواقف التطبيقية	الاستجابات	معامل الاستقرار
الثقافة العامة	١٢	١٢	٣٦	.956**
الثقافة المصرية	١١	١٠	٣٠	.813**
الثقافة العربية	٩	٩	٢٧	.685**
الثقافة الاسلامية	٩	٩	٢٧	.514**
المجموع الكلي	٤١	٤٠	١٢٠	.823**

يتضح من نتائج جدول(٣) أن معاملات ثبات مقياس الوعي الثقافي تتراوح بين(**514. - **956.)، وهي قيم مرتفعة تشير إلي ثبات المقياس، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

• ثالثًا: إجراءات التجربة الميدانية للدراسة

نفذت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات التي يمكن وصفها وفق ترتيب حدوثها إلى:

• إجراءات ما قبل التجريب

وقد تضمنت إجراءات ما قبل التجريب - في هذه الفترة- اختيار عينة الدراسة ، واتخاذ الإجراءات الضرورية لضبط المتغيرات الوسيطة، وتدريب معلم المجموعة التجريبية، والتطبيق القبلي لمقياس الوعي الثقافي .

• التكافؤ بين المجموعتين على مقياس الوعي الثقافي :

طبق مقياس الوعي الثقافي وعولجت البيانات إحصائيًا؛ لتعرف مدى تكافؤ المجموعتين لتحديد خط البداية، وكانت على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٤) التكافؤ بين المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الثقافي

المتغير(محاور المقياس)	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة عند(٠.٠١)	η2
الثقافة العامة	تجريبية قبلي	٣٠	١٥.١٣	٢.٢٠	-.٤٦٤	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١٤.٩٠	١.٦٤				
الثقافة المصرية	تجريبية قبلي	٣٠	١٣.٣٠	١.٩٥	.٠٧١	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١٣.٢٦	١.٧٠				
الثقافة الإسلامية	تجريبية قبلي	٣٠	١١.٢٦	١.٦٣	.٠٩١	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١١.٢٣	١.١٦				
الثقافة العربية	تجريبية قبلي	٣٠	٩.٩٠	.٩٥	-٢.٣٦٠	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١٠.٤٦	.٨٩٩				
المقياس ككل	تجريبية قبلي	٣٠	٤٩.٨٠	٥.٤٦	.٢٦٦	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	٤٩.٤٦	٤.١٧				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 05. ودرجات حرية 58 =2، وقيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 01. ودرجات

حرية 58 =2.66 ، مما يشير إلي عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل محور من محاور مقياس الوعي الثقافي، وبالتالي المقياس ككل؛ حيث كانت جميع قيم ت المحسوبة أصغر من قيم ت الجدولية، الأمر الذي يشير إلي وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأنهما تبدآن من نقطة واحدة ومن مستوى ثقافي واحد .

• إجراءات التجربة :

سارت إجراءات التجريب على النحو الآتي :

تابع الباحث معلم المجموعة التجريبية للاطمئنان على سير خطة تدريس الوحدات في ضوء مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ من حيث الالتزام بإجراءات التدريس، ومتابعة التلاميذ، والاطمئنان على مدى تفاعل التلاميذ، فضلا عن تقصي أي مشكلات قد تعترض تنفيذ إجراءات التدريس، ومشاركة المعلم في حلها، وقد حرص الباحث على الحضور في معهد المجموعة التجريبية طوال فترة التجريب، كما تابع العمل في معهد المجموعة الضابطة بالتنسيق بين المجموعتين. وبانتهاء التجريب، بدأت إجراءات ما بعد التجريب في اليوم نفسه، وتتمثل هذه الإجراءات في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي، وقد طبقت تلك الأدوات باتباع الإجراءات نفسها التي اتبعت في القياس القبلي، وذلك تمهيداً للمعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات لاستخلاص نتائج الدراسة . وفيما يأتي تفصيل ذلك.

• استخلاص النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث : ما مهارات الوعي الثقافي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم التوصل إلى قائمة اشتملت على الدوائر الثقافية التي ينبغي أن يتعرفها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والمؤشرات الدالة على وعي تلميذ ذلك الصف بكل دائرة ثقافية.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها من اختبار كل فرض من الفروض الآتية :

أولًا: نتائج الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الأداء البعدي على مقياس الوعي الثقافي :

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق

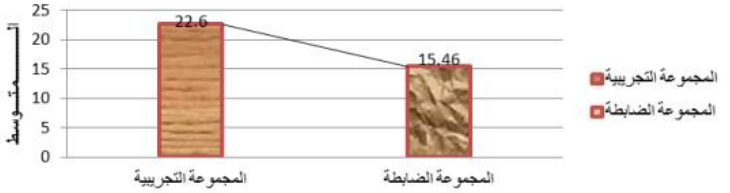
البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض، استخدم اختبار"ت" T-test ؛ لبيان الفروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في الأداء البعدى على مقياس الوعي الثقافي، وقد أسفرت نتائجه عن البيانات التى يوضحها الجدول الآتي :

جدول(٥) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مقياس الوعي الثقافي.

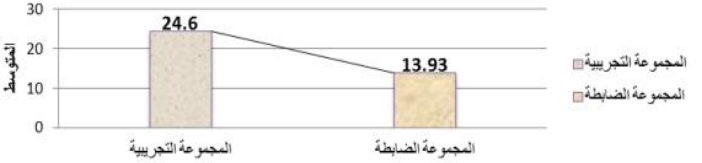
محاور المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (٠.٠١)	η2
الثقافة العامة	تجريبية بعدي	30	22.60	3.47	10.09	58	دال	.63
	ضابطة بعدي	30	15.46	1.71				
الثقافة المصرية	تجريبية بعدي	30	24.60	3.31	15.74	58	دال	.81
	ضابطة بعدي	30	13.93	1.65				
الثقافة الإسلامية	تجريبية بعدي	30	18.93	2.40	14.39	58	دال	.79
	ضابطة بعدي	30	11.93	1.14				
الثقافة العربية	تجريبية بعدي	30	15.96	1.77	13.54	58	دال	.75
	ضابطة بعدي	30	11.20	.76				
المقياس ككل	تجريبية بعدي	30	82.36	8.68	17.29	58	دال	.84
	ضابطة بعدي	30	52.23	3.96				
قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 05. ودرجات حرية 58 =2								
قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 01. ودرجات حرية 58 =2.66								

يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمحور الثقافة العامة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفى هذا ما يؤكد فاعلية المعالجات المتبعة في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تحقيق المؤشرات الدالة على الثقافة العامة، مما يعكس دور المتغير التجريبى فى تنمية أداء التلاميذ على المحور الأول من محاور مقياس الوعي الثقافي، وهو ما يمكن توضيحه بيانيًا فيما يأتي:



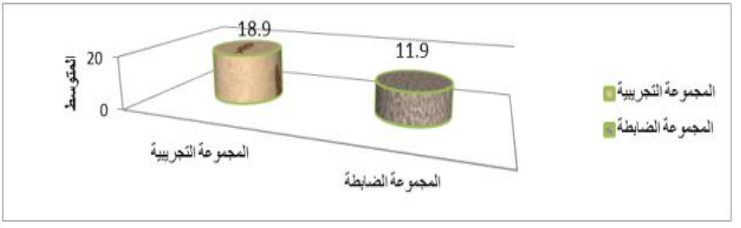
شكل (٩) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على محور الثقافة العامة

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لمحور الثقافة المصرية من مقياس الوعي الثقافي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفى هذا ما يؤكد فاعلية المواقف الطبيعية والأنشطة الإثرائية المستخدمة ضمن الخطوات التدريسية المتبعة في المدخل في تحقيق المؤشرات الدالة على وعي التلاميذ بثقافة مجتمعهم وبيئتهم المصرية، مما يعكس دور المتغير التجريبى فى تنمية الوعي بالثقافة المصرية، ويمكن توضيح الفرق بيانيًا كما يأتى :



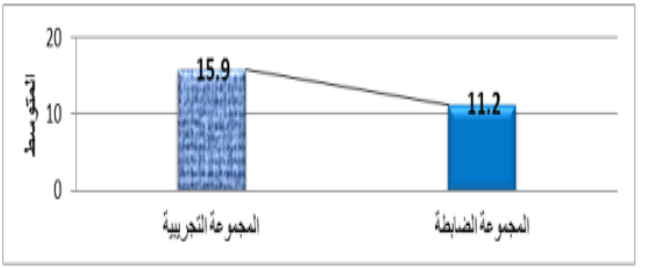
شكل (١٠) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على محور الثقافة المصرية

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لمحور الثقافة الإسلامية من مقياس الوعي الثقافي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفى هذا ما يؤكد فاعلية الندوات والأنشطة التثقيفية المدرجة ضمن الخطوات التدريسية المتبعة في المدخل في تحقيق المؤشرات الدالة على وعي التلاميذ بثقافتهم الإسلامية؛ مما يعكس دور المتغير التجريبى فى تنمية الوعي بالثقافة الإسلامية، ويمكن تمثيل الفروق بيانيًا كما يأتي :



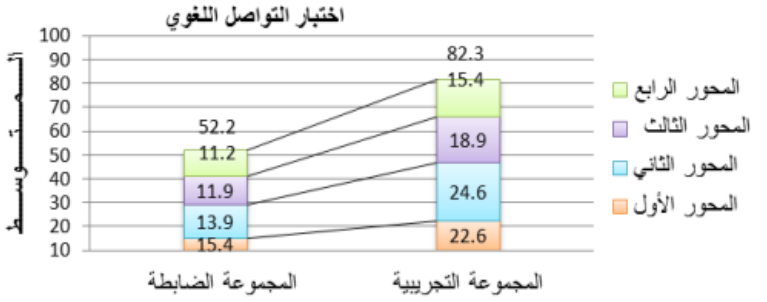
شكل (١١) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على محور الثقافة الإسلامية

وفى نتائج التطبيق البعدى لمحور الثقافة العربية من مقياس الوعي الثقافي يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ؛ وفى هذا ما يؤكد أثر تفعيل البحث والاطلاع، والمعلومات الإثرائية فيما يخص عادات وتقاليد الدول العربية، ضمن الخطوات التدريسية المتبعة في المدخل تحقيق المؤشرات الدالة على وعي التلاميذ بالثقافة العربية؛ مما يعكس دور المتغير التجريبى فى تنمية الوعي بالثقافة العربية، ويمكن توضيح الفرق بيانيًا كما يأتي :



شكل (١٢) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على محور الثقافة العربية

وتشير نتائج المقياس ككل كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠.٠١ بحجم تأثير كبير، حيث بلغت قيمة مربع إيتا في المقياس ككل ٨٤. ؛ ، وفى هذا ما يؤكد فاعلية "مدخل "العلاقة بين القرءة والكتابة " فى إثراء الوعي الثقافي، وأن المعالجات القائمة على المدخل المستخدم حققت نتائج أفضل في معالجة محتوى الوحدات ضمن خطوات مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" بالعديد من الأنشطة الثقافية الصفية واللاصفية، كذلك توفير المعلومات الاثرائية اللازمة لإثراء وعي التلاميذ بثقافة العالم من حوله (الثقافة العامة)، كذلك توفير مواقف تعليمية طبيعية أو شبه طبيعية؛ لتنمية وعي التلميذ بثقافة مجتمعه (الثقافة المصرية). كما شجع معلم المجموعة التجريبية التلاميذ على البحث والاطلاع، وتعرف ثقافة وعادات وتقاليد الدول العربية (الثقافة العربية)، وكان للندوات والاستضافات لمعلمي التربية الإسلامية، كذلك الرسوم والصور التوضيحية، ونماذج المعاملات الإسلامية أثر في تعرف تلاميذ المجموعة التجريبية بعض الشخصيات الدينية، ورفض أشكال التطرف والتعصب، وتوعية التلاميذ ببعض المعالم الحضارية والآثار الإسلامية (الثقافة الإسلامية)، وبذلك يتم التوصل إلى نتيجة مفادها ثبوت صحة الفرض الأول، وهو ما يمكن تمثيله بيانيًا فيما يأتي :



شكل (١٣) الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا في الدرجة الكلية والجزئية لمقياس الوعي الثقافي

ثانيًا : النتائج الخاصة بالفروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي، والبعدي على مقياس الوعي الثقافي .

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاوره، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي .

وقد أسفرت النتائج عن البيانات التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦) الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس

محاور المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (٠.٠١)	η2
الثقافة العامة	تجريبية قبلي	30	15.13	2.20	19.20	29	دال	.93
	تجريبية بعدي	30	22.60	3.47				
الثقافة المصرية	تجريبية قبلي	30	13.30	1.95	24.96	29	دال	.96
	تجريبية بعدي	30	24.60	3.31				
الثقافة الإسلامية	تجريبية قبلي	30	11.26	1.63	19.34	29	دال	.93
	تجريبية بعدي	30	18.93	2.40				
الثقافة العربية	تجريبية قبلي	30	9.90	.95	18.46	29	دال	.92
	تجريبية بعدي	30	15.96	1.77				
كلي ثقافة	تجريبية قبلي	30	49.80	5.46	27.30	29	دال	.96
	تجريبية بعدي	30	82.36	8.68				

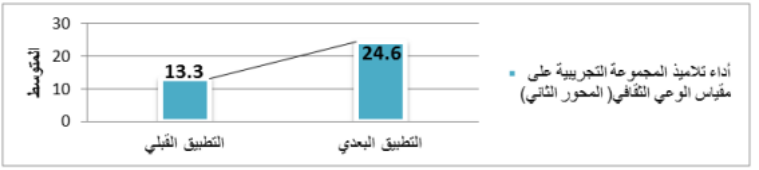
يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا في مقياس الوعي الثقافي على محور الثقافة العامة لصالح التطبيق البعدي، حيث وجد أن قيمة " ت " المحسوبة، وقيمة مؤشر الدلالة العملية (n)٢، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بحجم أثر مرتفع (.٩٣)؛ مما يثبت فاعلية مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالثقافة العامة، وتحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة بأداء التلاميذ فى التطبيق البعدى لمحور الثقافة العامة وما تضمنه من مؤشرات جيدة وإن كان تقل في جودتها عن المحور الثاني الذي يمثل الثقافة المصرية، وتتساوى مع المحور الثالث الذي يمثل الثقافة الإسلامية، وأعلى من المحور الرابع الذي يمثل الثقافة العربية حيث بلغت قيمة " ت " (١٩.٢٠٨) ، ووصلت قيمة مؤشر الدلالة العلمية (n)٢ إلى (٩٣.) وهو بذلك يأتي في الترتيب الثاني من حيث المعالجات الإحصائية لأداء التلاميذ على مقياس الوعي الثقافي، ، ويمكن توضيح الفرق بيانيًا كما يأتى :

شكل (١٤) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا على محور الثقافة العامة

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤشرات الثقافة العامة تعتمد في مجملها على الخلفية الثقافية التي يتوسل بها المتعلم في أدائه لهذه المؤشرات، وفي محاولة للتغلب على الصعوبات المتعلقة بهذا النوع من الثقافة دعم الباحث خطوات التدريس بمواقف وأنشطة إثرائية من شأنها تدريب التلميذ على إجادة التصرف في بعض مواقف الحياة العامة، وتنوع التكليفات التي تتطلب البحث ومتابعة وسائل الإعلام، وارتياد مواقع التواصل الاجتماعي؛ لتعرف أحداث بارزة من تاريخ العالم، كذلك البرلمان الصغير الذي تم إعداده داخل الفصل كان له أثر في تعرف بعض القضايا السياسية على مستوى بسيط وموجز.

كما وجد فرق بين الأداء القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ المجموعة التجريبية على محور الثقافة المصرية لصالح الأداء البعدى، مما يثبت فاعلية مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بثقافة مجتمعهم وبيئتهم المحيطة؛ مما يعني تحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة

بأداء التلاميذ فى التطبيق البعدى لمحور الثقافة المصرية وما تضمنه من مؤشرات مرتفعة ارتفاعاً ملحوظا، ويمكن توضيح الفرق بيانيًا كما يأتي :



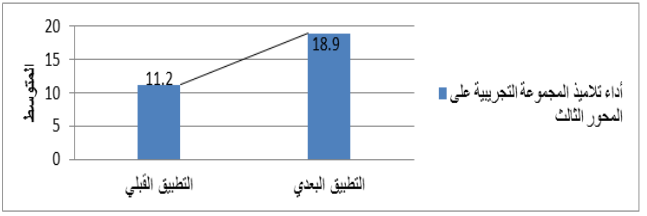
شكل (١٥) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا على محور الثقافة المصرية

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى :

- فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ حيث تفاعل التلاميذ من خلال تعلم عبر سياقات ذات معنى ترتبط بمجتمع التلميذ وبيئته الطبيعية في مواقف حياتية، ويتضح ذلك في أنشطة الوحدة الأولى؛ حيث استثمر الباحث الدرس الرابع وعنوانه"حب الوطن" والدرس الخامس وعنوانه"مصر أنشودة الدنيا" في تكريس الأنشطة الثقافية والمعلومات الإثرائية التي تثري وعي التلاميذ بالبيئة المحيطة والمجتمع المصري الذي يعيش فيه التلميذ، وتمده بتفاصيل عن بعض المجالات (الرياضة ، الفن ، الطبيعة) في مصر، وبعض الأنشطة التجارية الهامة في مصر، كذلك تعرف مدينته أو قريته على الخريطة، وإلقاء الأناشيد التي تنمي الإحساس بالولاء الوطني، كما ساهمت المعلومات الإثرائية في تعرف بعض الشخصيات المصرية ذات التأثير في المجتمع المصري .
- إعمال مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" عدة استراتيجيات ومداخل تثير لدى التلميذ الدافعية في اكتساب المعلومات ويجعل تعلمها ذا معنى، فقد شعر التلاميذ بأن ما يتلقونه من إثراء ثقافي يرتبط بهم وبمجتمعهم وبالعالم المحيط الذي يعيشون فيه ، فالمعلومات الإثرائية التي استمع إليها التلاميذ في الدرس الثالث "حب الوطن " من الوحدة الأولى"قيم خالدة" جذبت انتباه التلاميذ، وتأثروا بها تأثرًا؛ ربما لأنها لمست الحس الوطني لديهم .
- الجلسات والندوات التي عقدها معلم المجموعة التجريبية مع معلم الدراسات الاجتماعية أثرت وعي التلميذ بمكانة وأهمية وطنه، وقراءة خريطته قراءة صحيحة .

وبالكشف عن دلالة قيمه " ت " المحسوبة ، وقيمة مؤشر الدلالة العملية (n)٢ لمحور الثقافة الإسلامية، وجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بحجم أثر مرتفع (٠.٩٣) ، مما يعنى ثبوت صحة الفرض السابق؛ وذلك يدل على وجود فرق بين الأداء القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي على

محور الثقافة الإسلامية لتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدى ، مما يثبت فاعلية مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالثقافة الإسلامية؛ مما يعني تحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة بأداء التلاميذ فى التطبيق البعدى لمحور الثقافة الإسلامية وما تضمنه من مؤشرات جيدة ، وإن كان تقل في جودتها عن نتائج التلاميذ في المحور الثاني الذي يمثل الثقافة المصرية، وتتساوى مع المحور الأول الذي يمثل الثقافة العامة، وأعلى من المحور الرابع الذي يمثل الثقافة العربية حيث بلغت قيمة " ت " (١٩.٣٤٣) ، ووصلت قيمة مؤشر الدلالة العلمية (n)٢ إلى (٠.٩٣)، وبذلك يأتي وعي التلاميذ بالثقافة الإسلامية في الترتيب الثاني من حيث المعالجات الإحصائية لأداء التلاميذ على مقياس الوعي الثقافي، ويمكن توضيح الفرق بيانيًا كما يأتي :



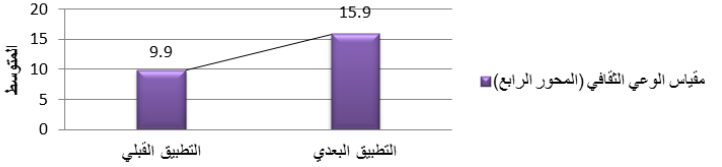
شكل(١٦) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا على محور الثقافة الإسلامية

ويمكن أن يعزى ارتفاع درجات التلاميذ في مؤشرات الثقافة الإسلامية إلى:

- تفاعل التلاميذ من خلال التكليفات التي قاموا بأدائها من خلال العمل الجماعي، والتغذية الراجعة التي حصلوا عليها من أقرانهم أو من المعلم أثرى حصيلة المعلومات لدى التلاميذ .
- تنوع الأنشطة والمعلومات الثقافية الإثرائية التي وردت في كراسة التلميذ بعنوان"معلوماتي الجديدة" وبرنامج"هل تعلم"، و"معلومات تهمك" ؛ مما أثرى وعي التلميذ وكان له دور في تحقق مؤشرات الوعي بالثقافة الإسلامية .
- وجد الباحث في النصوص القرآنية الكريمة في درس " جزاء العاملين" من دروس الوحدة الأولى و"الاعتدال في الإنفاق" من دروس الوحدة الثالثة، ونص الحديث النوي الشريف في درس" العلم النافع " فرصة لإثراء وعي التلاميذ بعوامل انتشار الإسلام، وببعض الشخصيات الدينية (الأنبياء ، الصحابة ، الخلفاء الراشدين ، التابعين)، وبعض المفكرين المسلمين ، وما قدموا من اختراعات، وتوعية التلاميذ ببعض المعالم الحضارية والآثار الإسلامية، ومقتضيات الاقتصاد الإسلامي من خلال قصص ومواقف من حياة الرسول -صلى الله عليه وسلم- والصحابة والتابعين – رضوان الله عليهم أجمعين-

- ساهمت أنشطة " بنك المعلومات" التي وردت في درس "جزاء العاملين" من الوحدة الأولى في توضيح مكانة ودور المرأة في الإسلام من خلال توضيح دور زوجات النبي –صلى الله عليه وسلم- في حياته، وأدوار النساء في الإسلام .
- لعبت العروض والأفلام التسجيلية واصور التوضيحية التي حرص الباحث على تزويد معلم المجموعة التجريبية بنسخة منها في تعرف المفكرين المسلمين، وما قدموا من اختراعات .
- ساهمت استراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية المناقشة في تدريب التلميذ على تقبل الرأي ، وقبول التعددية في الآراء والاتجاهات، وتمثيل بعض التصرفات الصائبة ومقابلها؛ مما ساهم نمو مؤشر"رفض أشكال التطرف والتعصب".
- حرص الباحث على توفير نسخ من كتب التفسير، كذلك التفاسير الإلكترونية، وزود معلم المجموعة التجريبية بنسخ منها؛ للإفادة منها في عرض وتفسير النصوص القرآنية .

وفيما يتعلق بالفرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا فى أدائهم للمواقف الدالة على مؤشرات المحور الرابع " الثقافة العربية" من مقياس الوعي الثقافي، وجد أن قيمه " ت " المحسوبة، وقيمة مؤشر الدلالة العملية (n)٢، دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بحجم أثر مرتفع (.٩٢)، مما يثبت فاعلية مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالثقافة العربية؛ وتحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة بأداء التلاميذ فى التطبيق البعدى لمؤشرات محور الثقافة العربية وما تضمنه من مؤشرات جيدة، وإن كان تقل في جودتها عن نتائج التلاميذ في باقي محاور المقياس؛ حيث بلغت قيمة " ت " (١٨.٤٦) ، ووصلت قيمة مؤشر الدلالة العلمية (n)٢ إلى (٩٢.) وبذلك يأتي وعي التلاميذ بالثقافة العربية في الترتيب الثالث من حيث المعالجات الإحصائية لأداء التلاميذ على مقياس الوعي الثقافي، ويمكن توضيح الفرق بيانيًا كما يأتي :

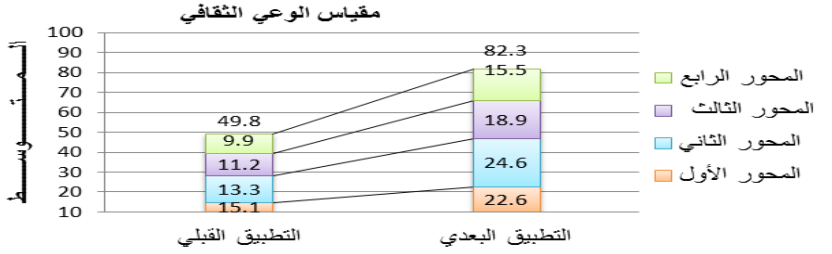


شكل (١٧) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا على محور الثقافة العربية

ويمكن أن يعزى ارتفاع درجات التلاميذ في مؤشرات الثقافة العربية إلى :

- الاعتماد على المشروعات البحثية، والبحث الجمع يساهم في إثراء وعي التلاميذ ببعض المدن التاريخية وعواصم العالم العربي، وتعرف بعض المعالم الحضارية العربية، والبحث عن أشهر شعراء العرب، وكتابة بعض قصائدهم في لوحات، وتعليقها بمجلة الحائط في الفصل، أو في مدخل المعهد، مع كتابة اسم المشاركين في العمل مما أثار لدى التلاميذ حب المشاركة، ونمى لديهم الدافعية للبحث .
- وجد الباحث في دروس الوحدة الثانية" العلم النافع" فرصة مناسبة لإثراء وعي التلاميذ بالعديد من المعلومات والأنشطة الإثرائية التي تنمي لدى التلاميذ الوعي ببعض المفكرين والمخترعات العربية، وما قدم العرب من معالم حضارية .
- استثمر الباحث الوحدة الثالثة "عادات وتقاليد" في توعية التلاميذ ببعض العادات والتقاليد العربية، وبعض التفاصيل عن مجالات الحياة (الرياضة، الطعام ، الأسواق ، العملات ، الفن) في الدول العربية .
- ساهمت الأفلام التسجيلية ومقاطع الفيديو((١٠٠١)، وعباس بن فرناس، والعظماء المئة) التي زود بها الباحث معلم المجموعة التجريبية؛ مما ساهم في تعرف التلاميذ نماذج مشرفة من البطولات، والأمجاد العربية والإسلامية، والمفكرين، والمخترعات العربية، وكذلك تعرف المدن التاريخية وعواصم العالم العربي .

وبالكشف عن دلالة قيمة " ت" المحسوبة للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الوعي الثقافي ككل وجد أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، كما تم حساب حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية باستخدام مؤشر (n)،٢ وقد وصلت قيمته (.٩٦)، مما يعنى ثبوت صحة الفرض بحجم أثر مرتفع؛ مما يعني أن المعالجات التى تمت مع المجموعة التجريبية أسفرت عن نتائج ذات قيمة فى مجال إثراء الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا كما يأتي :



شكل (١٨) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا في الدرجة الكلية والجزئية لمقياس الوعي الثقافي

يتضح من الشكل السابق وجود فرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا على مقياس الوعي الثقافي ككل لصالح التطبيق البعدي. ويرجع التحسن في أداء مؤشرات الوعي الثقافي إلى فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي، وذلك للأسباب الأتية:

- تطبيق الأنشطة الثقافية الإثرائية بشكل عملي فى بيئات تعليمية مختلفة إلي جانب بيئة الفصل كان له أثر كبير على المجموعة التجريبية.
- تحديد مؤشرات أداء ينبغي أن يحققها المتعلم والسير فى ضوئها كان له أثر في تنمية الوعي الثقافي فى تحقيق ما صممت من أجله هذه المؤشرات التي تندرج تحت كل محور.
- تصميم الأنشطة الثقافية ضمن النموذج التدريسي لمعالجة الوحدات، واختيار استراتيجيات كاستراتيجية لعب الدور، والمجموعات المرنة، والبحث الجماعي، وحل المشكلات، والعصف الذهني كان له أثره فى تقديم أنشطة تقوم على التعليم والعلاج والإثراء ، وهي أسس تؤكد التكامل بين مهارات اللغة، وتثري الوعي الثقافي لدى التلاميذ.
- الربط بين الخطوات المتبعة ضمن الوحدات المعالجة في ضوء مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة، والوعي الثقافي بمحاوره ومؤشراته المحددة وتنويع التدريس ، فالوعي الثقافي يحدد ما ينبغي إنجازه ، ومدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" يحدد الطريقة التى يتم بها إنجاز العمل .
- التهيئة والإعداد الجيد بتجهيز البيئة التعليمية، وإعداد أدوات ومصادر التعلم (أجهزة الكمبيوتر متصلة بالإنترنت، الأفلام التسجيلية ومقاطع الفيديو، أدوات إعداد مجلات الحائط، والبطاقات، والصور، والملصقات) مما أثرى العملية التعليمية، وكان عاملا في جذب انتباه التلاميذ، وزيادة دافعيتهم للتعلم .
- التدريس في ضوء مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة أتاح ممارسة الأنشطة والمواقف الإثرائية في بيئة تعلم طبيعية أو شبه طبيعية؛ مما يظهر تحقق مؤشرات أداء الوعي الثقافي لدى التلاميذ .
- تعدد مصادر المعلومات من نصوص مسموعة، ومكتوبة، وصور ولوحات، بالإضافة إلى مواقع البحث عبر شبكة الإنترنت؛ مما أثرى حصيلة التلميذ الثقافية.
- تنوع التكليفات والتدريبات والمشروعات البحثية، مما قد يكون له أثر تحسن أداء التلاميذ على مؤشرات الوعي الثقافي .

- ربط موضوعات الوحدات بالأحداث الجارية ساهم في اكتساب المعلومات والتفاعل معها.
- أدى التفاعل النشط بين التلاميذ وبعضهم، وبين التلاميذ والمعلم إلى زيادة الدافعية للتعلم وتوفير مناخ انعكس بدوره على أدائهم لمؤشرات الوعي الثقافي .
- التغذية الراجعة المستمرة من الأقران ومن المعلم أدى إلى تحسين أداء التلاميذ لمؤشرات الوعي الثقافي .

• مناقشة عامة لنتائج البحث:

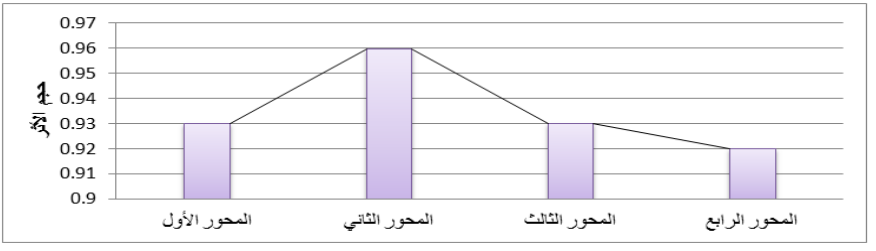
يتضح من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مقياس الوعي الثقافي لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة في المقياس ككل، وفي كل محور من محاوره، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي ككل، وفي كل محور من محاوره، ويتفق البحث مع دراسة رشدي طعيمة (١٩٩٠) حيث شملت الدراسة الدوائر الثقافية (الثقافة العامة- الثقافة الإسلامية – الثقافة العربية – الثقافة المحلية) التي ينبغي أن تتحرك فيها برامج تعليم العربية، كذا حددت الدراسة أهم الموضوعات التي ينبغي أن يدور حولها المحتوى الثقافي في كل نوع من أنواع الثقافة، والمغايرة في الفئة المستهدفة، حيث استهدفت دراسة رشدي طعيمة فئة الناطقين بغير اللغة العربية، ويستهدف البحث فئة التعليم العام، كما يضيف مؤشرات ومعالجات ضمن مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" لكل دائرة من الدوائر الثقافية .

كما يتفق البحث مع دراسة كل من: (رشدي طعيمة، ١٩٩٥)، (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧)، (محمد عبد الرحمن أبو هاشم،٢٠٠١)، (نجوى رمضان ٢٠٠١)، (عمرو جمعة سالم ٢٠١١)، في ضرورة تناول الوعي الثقافي في مراحل التعليم المختلفة، كذلك تحديد أنواع الوعي الثقافي ومهارات لكل نوع، كذلك نمو المؤشرات الدالة على الوعي الثقافي، مع التغاير في المدخل أو البرنامج المستخدم.

وتختلف البحث عن الدراسات السابقة ويضيف؛ ففي دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٩٥) شملت أنواع الثقافة التي ينبغي أن تتحرك فيها برامج تعليم العربية، كذا حددتا قائمة التوجهات الثقافية، ومراتب هذه التوجهات ، دون تحديد طرق للتنمية أو القياس، وحددت دراسة: (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧) مهارات الوعي الثقافي اللازمة للطفل المصري (دينية،

واجتماعية، ونفسية، وبيئية، وعلمية)، وبذلك تختلف مع البحث في مفردات الوعي الثقافي وطرق قياسها وتنميتها، بينما اقتصرت دراسة (محمد عبد الرحمن أبو هاشم،٢٠٠١، ونجوى رمضان ٢٠٠١) على الوعي الثقافي الصحي، والوعي الثقافي البيئي، وهما عنصران من عناصر الوعي الثقافي التي تناولها البحث . كما يتفق البحث مع دراسة(نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، حيث أثبتت الدراسة فاعلية التعلم باللغة الإنجليزية في تنمية الوعي الثقافي، كما تم الاتفاق في عينة البحث وهم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والتغاير في طرق معالجة الوعي الثقافي، وفي المادة التعليمية.

وأشارت نتائج البحث وفقاً للمعالجات الإحصائية إلى نمو مؤشرات الأداء الدالة على وعي التلاميذ بثقافتهم المصرية؛ لذا جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأداء، تبعها في ذلك نمو مؤشرات الأداء الدالة على الوعي بالثقافة العامة، والوعي بالثقافة الإسلامية في الترتيب الثاني من حيث أداء التلاميذ، بينما جاءت نتائج درجات التلاميذ على مؤشرات الثقافة العربية في الترتيب الرابع، ويمكن توضيح ذلك الترتيب بيانيًا كما يأتي :



شكل (١٩) ترتيب مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على محاور مقياس الوعي الثقافي

وبذلك تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة رشدي طعيمة (١٩٩٥) في بعض الجوانب وتختلف في البعض الآخر؛ حيث استُخلِصت قائمة التوجهات الثقافية عن طريق تحليل مقررات اللغة العربية ، وأبرزت الدراسة أن التوجه العام يأتي في المراتب الأولى، بينما التوجه الإسلامي يأتي ما بين المرتبة الثالثة والرابعة يليها التوجه المحلي ، ثم التوجه العربي .

• توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- تعرف فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصفوف والمراحل التعليمية المختلفة .
- تنمية الوعي الثقافي متمثلا في التركيز على الدوائر الثقافية(الثقافة العامة- الثقافة المحلية- الثقافة الإسلامية- الثقافة العربية) التي ينبغي أن تتحرك فيها مناهج وبرامج التعليم في مختلف مراحل التعليم .

- ضرورة تأكيد الوعي بالثقافة العربية والإسلامية في مناهج وبرامج التعليم في مختلف المراحل التعليمية .
- تركيز المناهج على ربط المتعلم بثقافة العالم من حوله، وأن تغرس فيه الإحساس بأنه جزء من مجتمع كبير يشغله ما يشغل هذا المجتمع في إطار قيمه وثقافته .
- ضرورة تشبع المناهج بالثقافة المعبرة عن واقع المتعلم، ومحتويات ثقافته وشخصيته.
- تعريف التلاميذ في مختلف مراحل التعليم بأنماط السلوك والقيم، والصفات التي كانت سائدة بين النبي –صلى الله عليه وسلم- والصحابة، والتابعين، وعلماء المسلمين، والحث على التمسك بهذا السلوك والتحلي بهذه الصفات .
- تحديد مؤشرات أداء للوعي الثقافي لكل صف على حدة، وبذلك يتم تحديد ما ينبغي أن يتعرفه التلاميذ من أنواع الدوائر الثقافية، وتنميته وتقويمه وفقا لهذه المؤشرات.
- الاستفادة من قائمة الوعي الثقافي التي توصلت إليهما الدراسة في منهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ حيث إنها أتاحت الفرصة لتحديد مهارات الوعي الثقافي التي يمكن تنميتها لتلاميذ ذلك الصف .
- توفير نماذج من القصص، والطرائف والنوادر التربوية الهادفة، والمعلومات الإثرائية في صورة ملاحق للمقررات الدراسية، بهدف تنمية حصيلة التلاميذ اللغوية، وإثراء وعيهم الثقافي .
- ضرورة وضع محتوى ثقافي للقراءة والكتابة يزيد من ثروة التلاميذ اللغوية، وكذلك محتوى لغوي؛ يضمن لهم ربط النص المدروس بما درسه التلاميذ في بقية المناهج الدراسية .
- تحويل حصة القراءة والمكتبة من حصة تقليدية إلى حصة لتبادل الأفكار، وإثراء الخلفية الثقافية للتلاميذ، وممارسة المناشط التدريسية التي تنمي وتثري الوعي الثقافي.
- توفير أنشطة ومواقف تمارس من خلالها اللغة في سياقاتها الطبيعية في ضوء عمليات التخطيط، والإنشاء، والمراجعة، والتحرير.

• مقترحات الدراسة :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات، وسعيًا لتنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي الثقافي، تقترح الدراسة إمكانية القيام بإجراء بعض البحوث وثيق الصلة بنتائج هذه الدراسة مثل :

- القيام بدراسة مماثلة تستهدف تعرف فاعلية مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

- دراسة وصفية وتحليلية لمقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ومدى إسهامها في إثراء الوعي الثقافي .
- إعداد بنك للمناشط التدريسية التي تسهم في تنمية مهارات الوعي الثقافي.
- دراسة أثر تقديم برنامج لمعلمي المواد الدراسية الأخرى في تنمية مهارات الوعي الثقافي .
- إعداد برنامج لتدريب أولياء الأمور على إثراء الوعي الثقافي لدى الأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• إسهامات الدراسة :

في ضوء النتائج السابقة يمكن أن تقدم الدراسة بعض الإسهامات التي يمكن أن تفيد في تنمية مهارات التواصل اللغوي، وإثراء الوعي الثقافي، من هذه الإسهامات :

- إعمال مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" وتعرف فاعليته في تنمية مهارات الوعي الثقافي
- تصميم نموذج تدريسي معد في ضوء مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" يتضمن خطوات مرنة متدرجة ومترابطة تستهدف تنمية الوعي الثقافي .
- تقديم قائمة مضبوطة خاصة بمهارات الوعي الثقافي متمثلة في : الدوائر الثقافية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومؤشرات الوعي بكل دائرة ثقافية .
- بناء مقياس الوعي الثقافي، ثبت من خلاله فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة " في تنمية مهارات الوعي الثقافي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

• المراجع :

• أولاً: قائمة المراجع العربية :

- أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٧١) : دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعيم القراءة والكتابة، القاهرة، مطابع الشعب.
- ـــــــــــــــــــــــ .(٢٠٠٣): أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، ط١، دار الفكر العربي.
- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد طاهر حسانين(١٩٨٧): الأساسي في اللغة العربية، الصدر لخدمات الطباعة والنشر ، القاهرة .
- أسماء الحسيني جاب الله (٢٠٠٧) : فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية القيم الأسرية لمنهج الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة القاهرة .

- أميمة منير(١٩٨٩): البرامج التربوية للطفل، القاهرة ، دار المعارف .
- إيمان مبروك قطب (٢٠١٠) : فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- جابر عبد الحميد(١٩٨٩): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتب الحديث، الكويت.
- جيهان أحمد محمود (٢٠٠٣) : فاعلية استخدام استراتيجية توضيح القيم في تنمية بعض القيم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعلاقتها بتحصيلهم في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة حلوان .
- حسن شحاتة و زينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية - القاهرة .
- حسني عبد الباري عصر(١٩٩٩): تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته، كفر الشيخ، ، مطبعة الخلود.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٦): تاريخ المنهج المدرسي (أصوله – مبادئه – قضاياه)، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.
- حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى (١٩٩١): أسس بناء المناهج وتنظيماتها: مكتبة الأنجلو ، القاهرة.
- حمدان على حمدان نصر (١٩٩٠): تطوير مهارات القراءة للدراسة وعادتها لدى طلاب المرحلة الثانوية فى الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس
- خالد عبد اللطيف عمران (٢٠١٠): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- خلف الديب عثمان محمد(٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية فى تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عنية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، كلية التربية، جامعة القاهرة .
- رشا جمال نور الدين(٢٠٠٩) : الطفولة والقيم العلمية،ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات ،(إيسيسكو:منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .
- سامح عبد الرحيم، وفتحي زيادي (١٩٩٧): وعي معلمي المستقبل بالمشكلات الاجتماعية، دراسة ميدانية ، مجلة التربية وعلم النفس، ع٣.
- سعاد إبراهيم (٢٠١٠) : مجلات الأطفال ودورها في تنمية الوعي الثقافي لدى طفل ما قبل المدرسة، دار الجامعة الجديدة ، القاهرة .
- سليمان الخضري، وأنور رياض(١٩٩٣): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل ودافعية التعلم، الدوحة، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.
- شاكر عبد الحميد(٢٠٠١): سيكولوجية الإبداع الفني في القصة القصيرة، القاهرة، دار غريب للنشر،
- شاكر عبد العظيم محمد قناوى (٢٠٠٢): العلاقة بين مفاهيم القراءة والكتابة ومهاراتها فى تعليم اللغات وتعلمها، دراسة مقدمة إلى ندوة مفاهيم الطفل – رؤى مستقبلية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية ، دبي .

- عادل أبو الروس(٢٠٠١) : مدى إستيعاب الدارسين لأنماط الثقافة العربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- عبد الفتاح أبو معال(٢٠٠٨) :أدب الأطفال وثقافة الطفل، الشركة العربية المتحدة ، القاهرة .
- عثمان إسماعيل الجزار، وإكرام سيد غلاب (١٩٩٩): دور البنية الثقافية في تنمية الوعي بالتحديات المستقبلية لطلاب كلية التربية في القرن الحادي والعشرين. دراسة حالة على طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد ٨٥، أكتوبر.
- عفاف عويس (١٩٩٢): ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات، القاهرة: مكتبة الزهراء.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٣): التربية وثقافة التكنولوجيا، ط١٠، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي أحمد مدكور، وإيمان هريدي(٢٠٠٧) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " النظرية والتطبيق" ، دار الفكر العربي.
- علي عبد العظيم سلام(١٩٩٣): أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عمرو جمعة سالم (٢٠١١) : برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدولة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة القاهرة .
- فايزة أحمد السيد (١٩٩٢) : أثر استخدام بعض أساليب تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط .
- فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين الذهني وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة.
- فتحي يونس (٢٠٠٩) : التواصل اللغوي والتعليم ، مكتبة علوم اللغة العربية المصورة، يناير.
- فؤاد العاجز ، محمود العساف(٢٠٠٩): دور التربية الترويحية في نشر الوعي الثقافي بين طلبة الدارس الثانوية ، مجلة الجامعة الإسلامية ،المجلد السابع عشر ، العدد الأول ،يناير ،
- فؤاد زكريا (١٩٩٦): التفكير العلمي، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- كمال بشر (٢٠٠٤) : مدخل علم اللغة الاجتماعى ، دار غريب، القاهرة .
- محمد حسن المرسي، وآخرون (١٩٩٧): تقويم قصص الأطفال المترجمة على ضوء متطلبات الوعي الثقافي للطفل المصري. مجلة كلية التربية، العدد٢٨، جامعة الزقازيق .
- محمد رجب فضل الله(٢٠١٤): المرجع فى تدريس اللغة العربية، ط١،عالم الكتب.
- محمد عبد الرحمن هاشم (٢٠٠١) : فاعلية استراتيجية السلوك في تنمية الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس .
- محمد فؤاد جلال (د.ت) : اتجاهات في التربية الحديثة،ط٢، مكتبة الآداب ، القاهرة .
- محمد محمد سكران (٢٠٠٦): التربية والثقافة فيما بعد الحداثة، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- محمود حسن اسماعيل (١٩٩٩) : دور وسائط الثقافة والإعلام في تشكيل الوعي الثقافي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية، دار الكتب.
- محمود كامل الناقة (١٩٨٥)، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، دراسة ميدانية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- مصطفى سيد عارف(٢٠٠٣) : أثر منهج التاريخ على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي
- مصطفى عبد العال أحمد(٢٠٠٨) : فاعلية استراتيجية موحدة لعمليات القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الاسكندرية.
- موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي (٢٠١٠): دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني، دراسة ميدانية على طلاب كلية الآداب، جامعة الأزهر.

- نادية محمد عبد الرحيم (٢٠١١) : أثر التعلم باللغة الإنجليزية في الوعي الثقافي الصوتي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة القاهرة
- نادية مصطفى(٢٠٠٧): فاعلية أسلوب تمثيل الدور في تنمية بعض القيم والتحصيل المعرفي، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- نايف خرما وعلي حجاج (١٩٨٨) : اللغات الأجنبية وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، عدد ١٢٦، الكويت.
- نبيل عبد الهادي، وآخران (٢٠٠٣) : مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن.
- نجاح قدور (٢٠٠٧): مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة، ط٢، دار الكتب، ليبيا.
- نجوى محمد رمضان(٢٠٠١) : برنامج مقترح للحركات التعبيرية الشعبية وتأثيره على الوعي الثقافي البيئي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية،المجلد الثاني، العدد (٣٠)، جامعة طنطا.
- يسرية أحمد مرسي (١٩٨٥) : الوعي الثقافي وأثره في معدلات الكفاية الإنتاجية عند عمال الصناعة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

• ثانيًا: قائمة المراجع الأجنبية:

- Allen, Wendy. W, (1995): "Toward cultural proficiency in omoggloo proficiency, curriculum Articulation, The ties that Bind Northeast conference on the teaching of foreign language.
- Ashman,. A. and Conway, Rober, N. F(1989):" Using cognitive method in the classroom". London Biddles LTD,.
- Brien, G, (2004): "Writing in a reading language": teaching and learning language, Cambridge University.
- Broose, Willam G, Sinson Michele G,(1995): "Reading teachers, language explaining in secondary school, USA.
- Chip,Wood(2006).Yards Ticks, Children in the Classroom Ages 4\14, Aresourse for Parents and Teachers ,Library of Congress Design .Alexandria VA: association for supervision and curriculum Development Difference, the industry of knowledge.Eric No: Ed455154.
- Dobson, L(1988): "Connecting in literacy learning "write to read": A study of children's development through kindergarten and grad one Champaign, IL: Center for the study of reading, technical report.
- Fielding, Lind(1992): "Language Arts", elementary encyclopedia educational research sixth edition Marvin, New York Macmillan com,

- Ghosn, Ima, K(1997): ESL with children literature, the way whole language worked in kindergarten class teaching forum, vol 35, No 3, July.
- Gonzalez, D (1998) "A whole language project using story Grammars in the E F L High school class room, Teaching forum, v36, no 1
- Goodman K. S (1997): "The reading process" in Encyclopedia of language and education, volume 2 Literacy.
- Jemes Foolod & Dinno Lapp(1981):" Language Reading instruction for Young Child", New York: Macmillan Publishing.
- Lafayette(1979): "Culture in language learning" Northeast Conference on The Teaching of Foreign Language. USA. Capitaicity Press.
- LEE, , Kang - You NG (2009)."treating culture: What High School EFL Conversation textbooks in South Korea do "English Teaching practice and Critique, May, , Volume 8, Number 1, Faculty University.
- Nalder, Glenda (1999). The Art of Globalization, the culture of
- Ning, Cynthia(2009): "Engaging a "Truly Foreign" language and Culture China Through Chinese film "Educational perspective, v 42, N 1-
- Patrica. A. Amato(1996):" Making it Happen Interaction in the Second Language Classroom form Theory to Practic" ,New Yourk.
- Pearson, P.D., & Tiernney, R.J(1984) : "On becoming a thoughtful read: learning to read like a writer in a writer in a purves & J. Niles (Eds), becoming a reader in a complex society, Chicago, Il; National Society for The Study of Education.
- R.B,A(1986): Whole language, Apparent / teacher Guide to children learning , Postmos ,NH: Heinemann Education book USA Recreations "1997 ERIC, No: Ed 416038.
- Riggs(1991):" Whole language in Tesl Tesol Quarterly", vol,25,No.3,
- Robideau, Dan(1993): Integration Reading and writing into dult (ESL) instruction, Eric, Ed , 358749
- Tany Manning(2000):" Achieving High Quality Reading and Writing in An Urban Middle School": The Case of Qail Statko. Available (on line) at http://cela-Albany.edu. /

- Teasdal, G.R." Physical Education, Health Education and Recreations "1997 ERIC, No: Ed 416038.
- Tomlinson, c.a mctighe , d (2006) integrating differentiated instruction by Design .Alexandria VA: association for supervision and curriculum Development.
- Tompkins,Gail E (1997):" literacy for the Twenty First Century:A balanced Approach,New Jersy,Prentice Holl.
- Trimble, C(1996): Reading comprehension: a whole language effect on academic success, Eric, No, ED 396246,
- Weaver, C, (1980): Blending process and practice from Portsmoot, NH: Heimenuant.
- Yetta Good man (1990):"How children constru Literacy,International Reading Association Inc,