كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

استراتيجيات تعلم القراءة باللغتين العربية والألمانية لدى تلاميذ المدارس الدولية

(دراسة تقابلية)

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص: المناهج وطرق التدريس

إعداد

هبة بدر عبد العزيز

إشراف

أ.د./ حازم راشد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة عين شمس

د./ هبة قناوي إبراهيم
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية
كلية التربية – جامعة عين شمس

مستخلص

يهدف هذا البحث إلى معرفة استراتيجيات تعلم القراءة التي يستخدمها التلاميذ الجيدون والمتوسطون والضعفاء من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمدارس الدولية ومعرفة أكثر الاستراتيجيات شيوعا بين التلاميذ ، وأسفرت نتائج البحث على وجود اختلافات في استخدام استراتيجيات القراءة بين التلاميذ حسب مستواهم القرائي في اللغة المستهدفة وكانت أكثر الاستراتيجيات شيوعا التصور والتخيل وربط المعرفة السابقة بالحالية والترجمة وطرح الأسئلة على الآخرين وأقلها شيوعا التساؤل الذاتي وتدوين الملاحظات

الكلمات المفتاحية : الثنائية اللغوية Bilingualism

استراتيجيات القراءة Reading strategies

Abstract

This research aims to know the reading learning strategies used by the good, average and weak students of the fourth grade of primary school in international schools and to know the most common strategies among the students.
Visualization, imagining, linking previous knowledge to the current one, Translation ,asking questions to others and the least common is self-questioning and note-taking

مقدمة

تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري واللغة سمة إنسانية يتميز بها الإنسان دون غيره من المخلوقات. وتمثل اللغة الأداة الأساسية للتواصل بين البشر في المجتمع الواحد أو في المجتمعات المختلفة . (يونس ٢٠٠٦) واللغة العربية هي الركن الأساسي في بناء المجتمع العربي والعقلية العربية وترجع أهمية اللغة العربية إلى أنها لغة القرآن الكريم ويتحدث بها أكثر من خمس سكان العالم (حوالي ١.٦ مليار نسمة) . واتسمت اللغة العربية بالعالمية فهي لغة ديمقراطية عالمية وتتميز بسعة انتشارها واصطناع شعوب متعددة لها وتعد ثالث لغات العالم الحديث من حيث الانتشار (رسلان ٢٠٠٨).

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي يجب التركيز على تعليمها وتعلمها ،فالقراءة من أهم الوسائل التي تنقل لنا ثمرات العقل البشري وأنقى المشاعر الإنسانية وتعد القراءة المهارة الأكثر أهمية في البيئات الأكاديمية ،والقراءة في المدرسة توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميها وتهذب أذواقهم ، وتشيع فيهم حب التعبير النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين (شحاتة ٢٠٠٨) والقراءة عملية تفاعلية بين القارىء بخبراته ومعرفته السابقة من ناحية وبين النص من ناحية أخرى وتستلزم القراءة ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة .

والقراءة تنطوي على كثير من العمليات العقلية ؛كالربط ،والاختيار، والموازنة ،والفهم ، والتقويم ،والتذكر ،والتنظيم ،والاستنباط ،والابتكار (شحاتة ٢٠٠٨) وتتطلب القراءة الفاعلة من القارئ امتلاك مهارات واستراتيجيات أساسية يجب التدرب عليها للتعامل الفعال مع النص المكتوب ؛فالقراءة الفاعلة لن تتحقق إلا إذا توافر لدى القارئ قدر من المعرفة باستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب وبالتالي فإن من أسباب نفور بعض التلاميذ من القراءة القصور في امتلاك استراتيجيات القراءة حيث أن فاعلية القارئ

ومقدار ما يحققه من استيعاب يتوقف على مقدار ما يمارسه من استراتيجيات أثناء تفاعله مع النص .(إسماعيل ٢٠١٥)

ويحتاج التلميذ إلى استخدام استراتيجيات متعددة أثناء تفاعله مع النص لتحقيق الاستيعاب الجيد مثل ؛ التنبؤ ،والاستنتاج ، وتنشيط المعرفة السابقة .وقد حدد الباحثون عددًا واسعًا من الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ قبل وأثناء وبعد القراءة واختلفت تصنيفاتهم فمنها الاستراتيجيات المعرفية ؛وهي والتي تسهم في بناء المعنى والفهم المباشر للنص، والاستراتيجيات فوق المعرفية ؛ وهي التي تهتم بتنظيم وتقويم عملية القراءة واستراتيجيات الدعم ،واستراتيجيات الاستنتاج ،واستراتيجيات حل المشكلات.

ويختلف التلاميذ في استخدام الاستراتيجيات طبقا لمستوى كل تلميذ ودرجة وعيه بعملية القراءة وأهدافها ومدى تمكنه من اللغة ، فالقراء المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات فعالة ومناسبة في فهم المقروء بحيث يتفاعلون معه ، فما يميز القارئ الجيد عن غيره يكمن في نوعية الاستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة، فالقراء الذين لايعرفون كيف يستخدمون استراتيجيات مناسبة أثناء القراءة سيقعون في سوء الفهم وطول وقت القراءة (إبراهيم إسماعيل، ٢٠١٥) والقراء المهرة يستخدمون استراتيجيات القراءة بوعي كبير وإلمام بالاستراتيجيات الفعالة في القراءة مثل (إعادة القراءة – الاستدلال والتحليل – التنبؤ وتقييم المحتوى)، وقد يستخدم التلاميذ المتوسطون نفس الاستراتيجيات ولكن أقل تكرارا ،كذلك يهتم القراء المتوسطون بالنطق الصوتي للكلمة والتلخيص غير الدقيق . والقراء الضعفاء أظهروا تقديرات أقل في سرعة ودقة القراءة وأشارت دراسة(جريفا وأنستاسيو)(Anastasiou&.Griva2009)– لقياس الوعي باستراتيجيات القراءة والفهم القرائي – إلى أن القراء المهرة على علم باستخدام الاستراتيجيات المعرفية والفوق معرفية لمعالجة النصوص ، وهم أكثر كفاءة في استخدام السياق لتحقيق الفهم، بينما كان القراء الضعاف أقل استخدامًا استراتيجيات ما وراء المعرفة مقارنة بالقراء المهرة ،كذلك يركزون على الفهم الحرفي على مستوى الكلمة وهم أبطأ في رصد

الفهم . كذلك أشارت دراسة كيريوس (Quiros,2014) إلى أن التلاميذ الضعاف في القراءة يقرءون كلمةً كلمةً ، ويجدون صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسة واستخدام قواعد التعميم والبناء في النص ،كذلك فهم أقل حافز نحو القراءة– من القراء المتوسطين والمهرة– في استخدام الاستراتيجيات بصفة خاصة الاستراتيجيات المتطورة المعرفية وفوق المعرفية والتفسير . وقد يستخدم القارئ بعض الاستراتيجيات أثناء قراءته باللغة الأم لا يتمكن من استخدامها في لغة أجنبية نظرا لكفاءته في اللغة الأم وقد يجد التلميذ صعوبة في استخدام استراتيجيات القراءة أثناء قراءته للغتين.

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في ضعف استخدام تلاميذ الصف الرابع لاستراتيجيات القراءة باللغة العربية .

أسئلة البحث

١–ما الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء الضعفاء من تلاميذ الصف الرابع أثناء قراءتهم باللغة العربية؟

٢–ما الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء الضعفاء من تلاميذ الصف الرابع أثناء قراءتهم باللغة الألمانية؟

٣–ما الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء المتوسطون من تلاميذ الصف الرابع أثناء قراءتهم باللغة العربية؟

٤–ما الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء المتوسطون من تلاميذ الصف الرابع أثناء قراءتهم باللغة الألمانية؟

٥–ما الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء المهرة من تلاميذالصف الرابع أثناء قراءتهم باللغة العربية؟

٦–ما الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء المهرة من تلاميذالصف الرابع أثناء قراءتهم باللغة الألمانية؟

٧-ما الاستراتيجيات الأكثر شيوعا لدى تلاميذ الصف الرابع عند القراءة باللغة العربية بصرف النظر عن المستوى القرائي؟

٨-ما الاستراتيجيات الأكثر شيوعا لدى تلاميذ الصف الرابع عند القراءة باللغة الألمانية بصرف النظر عن المستوى القرائي؟

حدود البحث :

يقتصر البحث على الحدود التالية

١-الصف الرابع الابتدائي :لأنه يفترض أن التلميذ يسيطر على المهارات الاساسية للقراءة في الصفوف الثلاثة الأولى ويبدأ القراءة بشكل مستقل بداية من الصف الرابع.

٢-اللغة الألمانية : باعتبارها لغة غير شائعة في المجتمع المصري وتتطلب جهدا كبيرا من قبل التلاميذ لتعلمها والإلمام بقواعدها . كذلك تختلف اختلافا كليا عن اللغة العربية .

٣-إحدى المدارس الدولية التي تستخدم اللغة الألمانية كلغة تدريس.

منهج البحث :

يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي بشكل كمي وكيفي ،يستهدف الكمي تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها كل قارئ طبقًا لمستواه ،ويستهدف الكيفي تحديد أسباب شيوع بعض الاستراتيجيات القرائية لدى التلاميذ.

مصطلحات البحث :

١-استراتيجيات القراءة :عرفها كل من هسيو لي، و كاسمساب(Kasemsap و Hsiu Lee)على أنها مجموعة من الإجراءات المعرفية الهادفة التي يقوم بها القراء للحفاظ على فهم المعنى في النص وهي تساعد القراء على زيادة فهم النص (قبل ، أثناء ، بعد) القراءة ، ويعرفها (إبراهيم إسماعيل) على أنها مجموعة من الإجراءات التي يوظفها القارئ بشكل واع لتحقيق هدف معين .

ويعرفها البحث الحالي على أنها :أساليب عملية يستخدمها التلميذ قبل وأثناء وبعد القراءة لتحقيق فهم النص ومعالجة المشكلة التي تواجهه أثناء القراءة .

٢- ثنائية اللغة: يعرفها (معجم المصطلحات التربوية) بأنها حالة تتسبب في نشوء الفرد في بيئة تجعله يتقن لغتين. وتعرف أيضا بأنها امتلاك الفرد القدرة على استعمال لغتين بطريقة عفوية (المعجم التربوي) كما يعرف الفرد ثنائي اللغة على أنه الفرد الذي يتقن لغتين في وقت واحد .ويقصد البحث الحالي بالتلميذ ثنائي اللغة : التلميذ الذي يتحدث اللغة العربية كلغة أم بينما يتعلم في المدرسة باللغة الألمانية كلغة تدريس للمواد العلمية .

خطوات البحث :

١- إعداد قائمة باستراتيجيات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمدارس الدولية من خلال:

- دراسة الابحاث والأدبيات السابقة المتصلة بالموضوع.
- دراسة الكتب والمراجع المتصلة بالموضوع.
- عمل قائمة باستراتيجيات القراءة المناسبة للصف الرابع
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين

٢- اختيار اختباري قراءة للغة العربية واللغة الألمانية من اختبارات القراءة العالمية (pirls) .

- تحديد المهارات التي سيقيسها الاختبار
- تطبيق الاختبارين

٣- تصنيف الطلاب إلى ثلاث مستويات في اللغة العربية والألمانية

٤-تحديد الاستراتيجيات المستخدمة من قبل التلاميذ طبقا للمستوى(ضعيف ومتوسط وماهر) عن طريق:

– إعداد استبانة توجه للتلاميذ تستهدف تحديد استراتيجيات القراءة الشائعة لديهم في اللغتين ويراعى في الاستبانة أن تكون مناسبة للغة التلاميذ

٥–إعداد بطاقة ملاحظة للتلاميذ أثناء حصص القراءة باللغتين باستخدام جلسات التفكير بصوت عال .

٦– تحليل البيانات الكمية للأداتين السابقتين .

٧–إجراء مقابلات مفتوحة مع مجموعة من التلاميذ حول استراتيجيات القراءة التي يستخدمونها عندالقراءة باللغة العربية واللغة الألمانية للمساعدة في تحليل البيانات السابقة كيفيا .

٨–استخلاص النتائج والتوصيات:

الإطار النظري

أ–القراءة ومهاراتها

القراءة من أهم مهارات الحياة بصفة عامة والحياة الأكاديمية بصفة خاصة، فهي تتيح للفرد مواصلة مسيرته التعليمية سواء من خلال المدرسة أو بالتعلم الذاتي، والقراءة تساعد الإنسان على دراسة وفهم الفكر الإنساني والتاريخ البشري، وتنمي ثقافته ليتعرف على مجتمعه بشكل جيد، وتتيح له التعرف على مجتمعات مختلفة واكتساب خبرات جديدة.

وتحتوي الأدبيات التربوية على كم هائل من المناقشات والعديد من الدراسات التي اهتمت بتعريف القراءة، أفاد الفريق الوطني للقراءة بأمريكا في تقريرين رئيسين عام(٢٠٠٠) و(٢٠٠١) بأنه لا يوجد تعريف محدد للقراءة ولكن هناك مهارات أساسية لتنميتها مثل: الوعي الفونيمي والصوتي، الطلاقة القرائية، الفهم القرائي، أما التقييم الوطني لتقدم التعليم بأمريكا (NAEP) فقد عرّف مهارة القراءة أنها: عملية نشطة معقدة تشمل فهم النصوص المكتوبة وتفسير وتطوير المعنى، واستخدامه وفقًا لنوع النص وأغراضه ومواقفه

(TADROS،٢٠١٤، بتصرف). وأكّد (عبد الباري) أن "اختلاف تعريف القراءة سببه اختلاف الخلفية المعرفية والفلسفية لمن وضع التعريف" فقد عرفها (Anderson) – كما أشار عبد الباري– أنها عملية نفسية معرفية أو عملية بناء المعنى من النصوص المكتوبة، وأشار "بيترفي" إلى أنها تعني التفكير المتأمل والعميق للصفحة المكتوبة، أما (goodman) فيرى أن القراءة عملية تبادل خبرات بين الأفراد، والتعلم من الآخرين والتخطيط والعمل البنَّاء بين الأفراد". (عبد الباري،٢٠١٤، ص ٢٧٨–٢٧٩). وعرف (عبد الباري) القراءة بأنها "نشاط عقلي نفسي بنائي تطوري اجتماعي يرتبط بثقافة الفرد والقارئ وخلفيته المعرفية، كما أنها نشاط غرضي يُسعى من ورائه إلى الإحاطة بالمادة المقروءة ومعرفة جزيئاتها الدقيقة وتفاصيلها المختلفة" (عبد الباري ٢٠١٤، ص٢٨٠).

ويرى (يونس) أن القراءة "عملية عقلية تشمل عمليتين متصلتين: الأولى ميكانيكية فيسيولوجية تتطلب الاستجابة لما هو مكتوب، والثانية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى". (يونس،٢٠٠٦: ص ٢٤٧) كما يرى (شحاتة) " أنها عمليات متشابكة يقوم بها القارئ بهدف الوصول إلى المعنى واستخلاصه وإعادة تنظيمه والاستفادة منه. ولتحقيق القراءة الفاعلة لا بد أن يربط القارئ بين خبراته السابقة والنص المقروء ويتفاعل معه أجل بناء المعنى". (شحاته، ٢٠٠٨: ص١٠٥).

يتفاعل القارئ ثنائي اللغة من خلال مهارة القراءة مع النص بخبراته وخلفيته المعرفية، فتذكر (Baker ,2001) أنه لن يبدأ القارئ ثنائي اللغة في تعلم اللغة الثانية من الصفر إذا كانت اللغتان ذات أصل لغوي واحد مثل الإنجليزية والإسبانية، ولكنه سيستفيد من التقارب اللغوي بين اللغتين، أما في حالة تعلم لغتين من جذور مختلفة فلن تكن هناك نفس المميزات. (Baker,1995)

تتفق التعريفات السابقة على أن القراءة تتكون من عمليات أساسية هي: فك الرموز وقراءة الحروف والكلمات قراءة صحيحة، وإدراك المعنى وفهمه والتفاعل معه. ويمكننا من خلال

التعريفات السابقة تلخيص نقاط واضحة عن عملية القراءة، وهي أن القراءة عملية عقلية فسيولوجية تتطلب نشاطا عقليا، وأن الهدف الأساسي من القراءة هو بناء المعنى حيث يتفاعل القارئ بخبراته وخلفيته المعرفية مع النص من أجل بناء المعنى، ويستخدم العديد من العمليات العقلية للتفاعل مع النص وتفسيره والحكم عليه وحل مشكلاته.

ب- الفهم القرائي ومهاراته

إن القراءة لا تنفصل عن الفهم القرائي؛ فالفهم القرائي هو الهدف الأساسي من تفاعل القارئ مع النص، يتفق (عبد الباري) مع (خليفة) في تعريف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية هدفها الفهم وإيجاد المعنى، وتعريف عبد الباري أنه " عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بهدف استخلاص المعنى العام للموضوع" (ماهر عبد الباري،٢٠١٠، ص٣٠) أما (خليفة) فعرفه أنه "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة وفهم معنى الجملة وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقات السبب والنتيجة، وإدراك القيم المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجمل المحورية في النص" (وليد خليفة، ٢٠٠٧: ص١٧٩)

كذلك اتفق (يونس) و(لافي)، في تعريفهما للفهم القرائي، على أهمية استخلاص المعنى من المقروء، فعرفه (يونس) بأنه "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلة" (يونس ،٢٠٠٦، ص ٢٦٥) وعرفه (لافي) أنه " القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها الفرد التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرا صحيحا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة "(سعيد ،لافي ٢٠٠٦، ص ١٠٢)

إن الفهم القرائي هو الخطوة الأولى في ربط خبرة القارئ بالنص المكتوب، وهو عملية عقلية تتطلب التفكير وترتبط به، فالهدف المنشود من كل قراءة هو فهم المعنى وربطه بالخبرات المعرفية، وهذا يتطلب من القارئ أن يفهم المعنى باستخدام السياق ليعالج المقروء ويتفاعل معه من خلال بعض الأنشطة العقلية التي يقوم بها.

وهو مهارة رئيسة تتفرع منها عدة مهارات سميت بمهارات الفهم القرائي أو مستويات الفهم القرائي، التي عرفها العيسوي والظحناني" بأنها مظاهر الأداء المقاسة التي يعبر بها التلميذ عن مدى فهمه للمقروء، وتقاس عن طريق الاختبار المعد لهذا الغرض، وتشمل مجموعة من المهارات المتعددة والمتنوعة". (عسيري ،٢٠١٨، ص ٢٠٥) وإذا كان العلماء قد اختلفوا في تصنيف مستويات الفهم القرائي فإنهم اتفقوا على أن القارئ يتنقل بين مستويات الفهم في تدرج تصاعدي، يبدأ من المهارات الأساسية وصولا إلى المستويات العليا. ويقتصر هذا البحث على مستويات الفهم القرائي الخاصة بالصف الرابع الابتدائي، وقد حدد "الفليت" مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع بأربع مستويات: مستوى حرفي مباشر، ومستوى تفسيري، واستنتاجي، وناقد، وتضم هذه المستويات الثلاثة عشر مهارات. (الفليت ،٢٠١٦). وعند (الغلبان) مهارات الفهم القرائي الرئيسة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي هي أربعة مستويات: الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، الإبداعي، وينبثق عنها (١٧) مهارة فرعية. (الغلبان،٢٠١٤)، أما إسراء أبو زيادة فقد صنفت مهارات الفهم القرائي إلى خمس مستويات هي: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي، المستوى التذوقي، المستوى الإبداعي.

ومن الملاحظ تشابه المهارات والتصنيفات بين المؤلفين السابقين، إلا أن (إسراء أبو زيادة) قد أضافت الجانب التذوقي للمهارات، فتلاميذ الصف الرابع يحتاجون إلى مهارات الفهم التذوقي لتذوق الأناشيد والنصوص الأدبية التي يدرسونها، وقد صنفتها في القائمة التالية التي تضم إحدى وعشرين مهارة (إسراء أبوزيادة،٢٠١٧،ص٩٠)

لا يختلف ثنائيو اللغة في مهارات الفهم القرائي عن أحاديي اللغة، وقد أشارت (السعداوي) إلى بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ثنائيي اللغة وهي: تحديد العلاقة بين المفردات من حيث الترادف والتضاد، والتوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة، ومعرفة تسلسل وترابط الأحداث (السعداوي،٢٠١٩، ص٢٩٧).

إذن فليس هناك اختلاف في مهارات القراءة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة، وقد قامت الباحثة بجمع المعلومات وعمل قائمة بهارات الفهم القرائي وعرضها على المحكمين.

ج- مشكلات الفهم القرائي.

تعد الصعوبات القرائية أكثر الصعوبات انتشارا في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، فالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي لديهم صعوبات خاصة بالتعرف على الكلمات وقراءتها، أما في المستوى المتقدم فتتمثل صعوبات القراءة في فهم المقروء وتفسيره، حيث يمثل الفهم والتحليل العمليتين الأصعب في عملية القراءة (مختار،٢٠١٢)، ويؤكد (عسيري) على عدم تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء وهي: تحليل مضمون النص، واستدعاء التفاصيل، وإدراك الكلمات الجديدة، واستراتيجيات الوصول إلى معناها، وكانت هذه المهارة هي الأكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ، حيث حصل (٢٩%) من التلاميذ – في عينة الدراسة- على نسبة (٨٠%) من التمكن من المهارات. (مهدي عسيري، ٢٠١٨ ، ص٥٥)، كذلك أكد (الغلبان) وجود مشكلات تتعلق بمهارات الفهم القرائي بصفة خاصة لدى الصف الرابع الابتدائي بفلسطين، وقد ذكر أن أسباب مشكلات الفهم قواسم مشتركة بين المعلم والمتعلم والمادة القرائية والوسائل التعليمية. (الغلبان، ٢٠١٤)، كما أشارت (نهلة السيد) إلى وجود ضعف في مهارات القراءة والكتابة في الصف الرابع الابتدائي، ضعف على مستوى فهم معاني الكلمات من السياق، وعدم القدرة على تحديد الفكرة العامة للموضوع وإعادة ترتيب الأحداث أو الأفكار، وعدم استخدام

أدوات الربط (نهلة السيد ٢٠١٥، ص ١٢)، وأشار "الفليت" إلى ضعف مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بفلسطين، وإلى دور المعالجة التعبيرية والصور التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي بصفة خاصة المستوى الحرفي والتفسيري (الفليت ٢٠١٥). واتفقت كل من "الغبابنة" و"النحال" على ضعف اهتمام المدرسة بمهارات الفهم القرائي، خاصة العليا مثل المستوى الاستنتاجي والنقدي والإبداعي والتذوقي، وعدم تعليم التلاميذ الموازنة أو نقد المقروء، وإنما يكون التركيز على جوانب الفهم الحرفي مثل مهارات التعرف والتذكر والفهم العام لرفع مستوى التحصيل. (الغبابنة ٢٠١٥، النحال ٢٠١٦)

وأكدت (الزهراء عاشور) أن الصعوبات التي تواجه التلاميذ في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي تتعلق بفهم النص على المستوى الحرفي، مثل عدم معرفة المفردات، وعلى المستوى الاستنتاجي، وعلى مستوى عدم القدرة على استخدام المعرفة السابقة، أو استخدام السياق، وكذلك المستوى الناقد مثل عدم قدرتهم على التمييز بين الحقيقة والرأي، وعدم القدرة على إصدار أحكام على النص (الزهراء عاشور، ٢٠١٨).

أما بخصوص اللغة الألمانية في ألمانيا، فقد أشير إلى أن (٧٠%) من غير القادرين على القراءة باللغة الألمانية في الصف الأول، ويستمر هذا الضعف حتى الصف الثامن، وبالرغم من أن الهدف الأساسي من التدريب على القراءة هو إنتاج قارئ كفء فإن تدريبات الطلاقة القرائية ليست جزءا صريحا من منهج المدارس الابتدائية في ألمانيا، وبدلا من ذلك تأتي الطلاقة القرائية كنتيجة ثانوية. (Müller,2014). وقد اهتمت الهيئة العالمية للقراءة pirls بالمقارنة بين تعليمات تدريس القراءة وأثرها على الفهم القرائي وبين استراتيجيات القراءة في اللغة الألمانية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، حيث أوضحت نتائجها تفوق متحدثي اللغة الألمانية في الإملاء الصحيح للكلمات، بينما كانوا أقل من متحدثي الانجليزية في مهارات القراءة العامة مثل تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد المعلومات في النص والقراءة الجهرية والصامتة، وكذلك مهام القراءة المعقدة مثل عمل التعميمات

والتوقع، ومقارنة النص بالنصوص التي قرأوها سابقا ومقارنة معلومات النص بما تعلموه سابقا، كذلك ظهر تفوق التلاميذ الناطقين بالإنجليزية في القراءة السريعة والفاحصة والتلخيص لما قرأوه، وكانت استجابة الطلاب الألمان لكتابة ملخص لما قرأوه ضعيفة نسبيا (Lafonatie &Dupont&Schillings,2018).

وفيما يتعلق بثنائي اللغة، أكدت (السعداوي ٢٠١٩) على مهارات الفهم القرائي للغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة، كما أكد (حساني ٢٠٠٦) على ضعف مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ثنائيي اللغة مقارنة بأحادي اللغة، وأن مشكلة ضعف الفهم القرائي قد تكون في لغة واحدة وقد تكون في اللغتين، وأشارت (إسراء حسن) إلى ضعف التلاميذ ثنائيي اللغة في الفهم القرائي، كذلك أشارت (بدرية الملا) إلى ضعف اللغة العربية لدى التلاميذ ثنائيي اللغة. (بدرية الملا ١٩٩٦)

من خلال ما سبق نستنتج أن مشكلات الفهم القرائي ذات صلة وثيقة بقدرة التلاميذ على استخدام استراتيجيات تتعلق بالفهم القرائي، وأن عدم قدرة التلاميذ على استخدام هذه الاستراتيجيات أدت بشكل فعال إلى قصور الفهم وتفاقم المشكلات، وقد لاحظت الباحثة أثناء عملها كمعلمة لغة عربية بالمدارس الدولية وجود صعوبات لدى التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى، بصفة خاصة الصف الأول الابتدائي، وترى أن السبب قد يرجع إلى قلة تعرض التلاميذ للغة العربية في مرحلة رياض الأطفال، وعندما يحاول المعلم تعويض ما لم يتم تعلمه في مرحلة رياض الأطفال ومتابعة ما على التلميذ تعلمه في الصف الأول الابتدائي يشكل هذا ضغطا وجهدا على كل من المعلم والتلميذ وولي الأمر، كذلك لاحظت الباحثة عدم قدرة بعض التلاميذ على التفرقة بين حرفي الهاء والحاء وحرفي والقاف والكاف والضاد والدال بسبب قرب المخرج الصوتي وعدم وجود مثيلاتها في اللغة الألمانية، وهذه صعوبة لدى بعض التلاميذ تستمر معهم لفترة طويلة.

د – صفات القارئ الثنائي الجيد واستراتيجيات القراءة لثنائي اللغة

إن فهم المقروء كمهارة لا بد له من قارئ يستطيع استخدام استراتيجيات القراءة بكفاءة وفاعلية، ولأن القراءة عملية عقلية فوق معرفية لا يستطيع العلماء قياسها بطرق مباشرة فقد اتجه بعض العلماء لدراسة إشارات العين أثناء القراءة لمعرفة الاستراتيجيات والسلوكيات التي يفضلها القارئ أثناء القراءة، فأشارت النتائج إلى أربع نماذج لسلوكيات قرائية مختلفة:

– النموذج الأول: يكتفي فيه القراء بقراءة الفقرة مرة واحدة والإجابة عن الأسئلة مباشرة دون الرجوع إلى النص مرة أخرى، ويتصفون بأنهم أكثر تأنيا في القراءة، ويوزعون نظرهم بشكل جيد بين النص.

– النموذج الثاني: القراء متوجهون نحو الهدف، يقرأون النص ويتجهون بشكل مباشر لقراءة الأجزاء المتعلقة بالإجابة، وهم الأكثر نشاطا وكفاءة وشمولية.

– النموذج الثالث: يستخدم فيه القراء استراتيجيات قرائية مناسبة، إلا أنهم لا يستخدمونها بنجاح أثناء القراءة والإجابة عن الأسئلة.

– النموذج الرابع: لا يستطيع القراء فيه اختيار استراتيجيات مناسبة أثناء القراءة، ولا يجيبون عن الأسئلة بنجاح (Solheim&Uppstad,2011)

وقد أكدت الهيئة العالمية للقراءة (Pirls) على أهمية السلوك الإيجابي أثناء القراءة في تقرير لها عام (٢٠٠٣) باستعراض الدراسات من (١٩٩٨–٢٠٠٣) للقراء الإنجليز، الأطفال في سن عشر سنوات، حيث كانوا يعانون من سلوكيات القراء الفقراء مقارنة بقراء في دول أخرى، ووُجِد أن الأطفال أقل من غيرهم في القراءة للمتعة مقارنة بالدول الأخرى، وقد تمت إعادة الدراسة بعد عشر سنوات وكانت نتائج التقرير أنه يوجد تحسن في القراءة إلا أن السلوكيات الفقيرة لدى بعض القراء لم تتغير، كما أشارت الدراسة إلى أن القراء الأصغر سنا هم الأكثر إيجابية نحو القراءة

(Twist & Gnaldi&Schagen& Morrison ,2007)

ولا بد للقارئ الجيد أن يتصف ببعض الصفات وأن يمتلك بعض المهارات القرائية، ويمكن استخلاص صفات القارئ الجيد ومهاراته من خلال مراجعة المصادر التالية (بتصرف : يونس٢٠٠٦، عبد الباري٢٠١٠،عبد الباري ٢٠١٤،شحاته ٢٠٠٨ ، عاشور ومقدادي ٢٠٠٩) (raftari & sayyeda, &ismail, 2012)

(Griva Penny&Leung&Chan&other),(farrell & Daaividson&others)

القارئ الجيد أسرع من غيره في العمليات الصوتية، كالتعرف الهجائي والإدراك اللفظي والطلاقة القرائية، "وهو لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدة أثناء القراءة، وإنما يرى في كل وقفة كلمة أو كلمتين، ويعد مجال التعرف للقارئ الجيد – الكلمات التي يستطيع القارئ رؤيتها – أكبر مقارنةً بالقارئ الضعيف، وكلما زادت مهارة القارئ قلت عدد الوقفات، فالعين تتحرك بين السطر في شكل قفزات " (عبدالباري ٢٠١٤، ص ٢٨٤)

وتزداد الحركات الرجعية للقارئ الضعيف، أو كما تسمى "النكسة"، حيث يتراجع القارئ في القراءة عدة مرات، فتزداد الحركات الرجعية كلما ازدادت صعوبة النص، (Rayner&chace,).

ويتصف القارئ الجيد بالمرونة الذهنية قبل القراءة وأثناءها وبعدها، بحيث يستطيع تعديل مساره القرائي وفق عدة متغيرات، منها معرفته بالموضوع وخصائص الكاتب وأسلوبه، وخبرته بموضوع القراءة ومصطلحاته ودلالاته، والغرض من القراءة، ومن هذه المتغيرات بعض القدرات القرائية والعقلية ودرجة تعقيد المادة المقروءة. ويحدد القارئ الجيد الهدف من القراءة، فيربط بين خبراته السابقة وخبرات النص، ويحدد الطرق والأساليب اللازم استخدامها لتحقيق هدفه قبل القراءة ليركز انتباهه أثناء القراءة، ويقيم باستمرار مدى فهمه لما يقرأ، ويتوقف عن القراءة ويراجع فهمه لما يقرأ عند وجود غموض في القراءة، ويستخدم أدلة السياق لتحديد معنى المفردات الجديدة، ويطرح أسئلة تتعلق بالنص. أما بعد القراءة فيقرر إذا ما كان قد حدد الهدف من القراءة أم لا، ويقيم مدى فهمه لما يقرأ، ويلخص

الأفكار الرئيسة في النص، ويبحث عن معلومات إضافية، ويربط بين خبرات النص وحياته الشخصية، وينقد النص الذي قرأه، ويستخدم استراتيجيات القراءة للدراسة ولتذكر معلومات النص" (سعودي ١٩٨٤، ص٥٧٧).

يستخدم القراء الماهرون الاستراتيجيات المعرفية في القراءة بفاعلية أكثر من غيرهم، ويركزون على فهم المعنى العام للنص بدلا من التركيز على فهم كل كلمة على حدة، كذلك هم أكثر استخداما لاستراتيجية التخمين من السياق واستراتيجية التصور مقارنةً بالقراء الضعفاء، وهم أكثر وعيا بالمادة المقروءة ومهام القراءة، ورصد الفهم، كما يلجؤون إلى استراتيجيات مختلفة عندما لا تحقق إحدى الاستراتيجيات الفهم، مثل إعادة القراءة أو النظر إلى الصور أو الاستمرار في القراءة والتأمل فيما يقرأه، ويلخص الأفكار الرئيسة وينظم المعلومات الواردة بالموضوع، ويحلل الفقرات تحليلا جيدا ويشرح ويفسر بعض الأفكار، كذلك يجيدون استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية، مثل التساؤل الذاتي والتنظيم، والتخطيط، ويقومون بطرح بعض التساؤلات الخاصة بالموضوع ليحكموا استيعابهم للموضوع وما يقرأونه، ويطرحون الحلول لبعض المشكلات، ويبحثون عن معلومات إضافية من مصادر خارجية. وهم أكثر قدرة على حل المشكلات القرائية واستخدام استراتيجيات حل المشكلات وتقييم الفهم.

وبمقارنة خصائص الطلاب الفائقين والضعاف قرائيا، يشير الباحثون إلى أن القارئ الناجح يحتفظ بالمعنى أثناء القراءة، ويقرأ عبارات واسعة، فهو ينظر إلى القراءة على أنها أساس عملية تكوين المعنى والفهم، ويتخطى الكلمات غير الهامة، وعنده اعتقاد إيجابي عن نفسه، وينشط الخلفية المعرفية أكثر من غيره.

بينما يبدأ الضعيف قرائيا القراءة بدون تنشيط للمعرفة السابقة، وبدون هدف واضح من القراءة، فهو يقرأ بلا هدف ولا تخطيط واع، يقرأ النص لينتهي منه، ويستخدم فك الشفرات، ويركز على الكلمات أكثر من التركيز على المعنى فيضيع المعنى أثناء قراءته،

ويقرأ جملا قصيرة، ونادرا ما يتخطى الجمل غير الهامة، وهو سهل التشتت، ولا يعرف ماذا يفعل عندما لا يفهم، ولا يستطيع استخدام مفاتيح السياق ولا دمج المعلومات الجديدة ولا إعادة تنظيمها، كما أنه لا يراقب فهمه ولا يلاحظه، والقارئ الضعيف يتوقف عند انتهاء القراءة ويشعر بالنجاح نتيجة الصدفة، وعنده اعتقاد سلبي عن نفسه.

يشير يونس إلى أن الأخطاء التي يقوم بها القارئ الجيد تكون بمعدل أقل من القارئ الضعيف، فالقراء الضعفاء يخطئون بمعدل(٥,٨) خطأ في كل (١٠٠) كلمة، بينما يخطئ القارئ الجيد (٢.١) خطأ. يصحح القراء الجيدون أخطاءهم بأنفسهم أكثر من الضعفاء، وترجع الأخطاء عند القراء الضعفاء إلى تغيير المعنى، فالمشكلة الأساسية عند القارئ الضعيف هي فقر المعنى. (يونس٢٠٠٦، ص٢٦٥-٢٦٦)

يستخدم القارئ الجيد استراتيجيات قرائية مختلفة بشكل واع أو بشكل غير واع لتحقيق الهدف من القراءة، ويستخدم بعض الاستراتيجيات قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ويسميها (سعودي) "القراءة الاستراتيجية"، وهي القراءة التي يستخدم خلالها الدارس استراتيجيات القراءة في قراءته (سعودي١٩٨٤، ص٥٧٧)

وقد يتفوق القارئ أحادي اللغة على ثنائي اللغة في الطلاقة اللفظية وإنتاج الكلمات، ويرجع بعض العلماء السبب إلى أن المعجم اللغوي للثنائي يضم اللغتين معا، فيحدث تداخل لغوي، فهو ينتج مفردات أقل في كل لغة مقارنة بالقارئ الأحادي، ويستغرق وقتا أطول في استرجاع الكلمات وتوليد كلمات أقل، ويخطئون بنسبة أكبر من أحادي اللغة، ويرجعون ذلك إلى اكتساب الشخص الثنائي للغتين في نفس الوقت مما يحدث تداخل بين اللغتين، لكن (جورجون) يعارض هذا الرأي، فهو يرجح وجود معجمين لغويين منفصلين للشخص الثنائي ولكن درجة إتقان اللغتين ليست متساوية لدى الثنائي، ويرى أنه قد تكون لغة مهيمنة على الأخرى فيحدث التداخل، وقد يحدث التداخل اللغوي أيضا بسبب عامل الإجهاد والغضب والضغط النفسي الذي يؤدي إلى تقلص المفردات والجمل. (جورجون، ٢٠٠٦)

يستخدم القارئ الثنائي استراتيجيات قرائية أكثر عند القراءة باللغة الأكثر صعوبة بالنسبة له، فكلما واجه القارئ صعوبة في الفهم استخدم استراتيجيات قرائية كثيرة ومتنوعة للتغلب على مشكلات القراءة، يؤكد (مختاري) و(الشيخ) على أن القراء العرب استخدموا استراتيجيات قرائية أكثر عند القراءة باللغة الإنجليزية (مختاري والشيخ ٢٠١٠). والاستراتيجيات القرائية فعالة مع بعض القراء وغير فعالة مع قراء آخرين، والسبب في ذلك هو نجاح بعض القراء في استخدام الاستراتيجيات والتنسيق بينها أثناء القراءة، وفشل قراء آخرين؛ لذلك يجب الاهتمام بتدريس الاستراتيجيات القرائية، وهذا ما جعل البحث الحالي يهتم باستراتيجيات القراءة المناسبة لثنائيي اللغة . وقد قام بعض الباحثين بمقارنة استخدام استراتيجيات القراءة لدى القراء ثنائيي اللغة من الجيدين والضعاف قرائيا، من أبرزهم دراسة (Lau) لاستراتيجيات القراءة باللغتين الصينية والإنجليزية، لأربعة قراء صينين بالغين، حيث قام بتقسيم الاستراتيجيات إلى فئتين:

– الفئة الأولى، استراتيجيات خاصة بالنص، مثل التركيز على الكلمات واستخدام بنية النص والتلخيص.

– الفئة الثانية، استراتيجيات خاصة بالقارئ، مثل التوقع والرصد والتقييم واستخدام الخلفية السابقة والترجمة.

وأكدت النتائج أن الدارسين أكثر كفاءة في تقييم آراء المؤلف ونقدها بالنصوص الصينية، وأنهم ركزوا أثناء القراءة باللغة الإنجليزية على الكلمات، بينما كان تركيزهم عند القراءة بالصينية على المعنى.

ولاحظت الدراسة أن القراء الأكفاء استخدموا استراتيجيات القراءة من أعلى لأسفل، بينما استخدم الضعاف قرائيا استراتيجيات القراءة من أسفل لأعلى، وأشارت النتائج أيضا إلى أن القراء الأكفاء في اللغة الثانية استطاعوا نقل الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمونها في اللغة الأولى إلى قراءتهم باللغة الثانية، وأن الدارسين استخدموا استراتيجيات قرائية

أكثر في اللغة الإنجليزية، وقد يفسر ذلك بسبب عدم وعيهم باستخدام الاستراتيجيات باللغة الأم نظرا لتلقائية الاستخدام. (Lau,2006).

ويؤكد (w.chan &lau) على هذه الفروق بين القراء من خلال نتائج دراستهما، حيث قارن فيها الباحثان بين قدرة الطلاب على استخدام الاستراتيجيات العامة والبنائية في القراءة باللغة الصينية في الفهم القرائي، وقدرتهم على استنتاج المعنى من خلال استخدام استراتيجيات الرصد واستراتيجيات الإصلاح واكتشاف الأخطاء والتلخيص والدافعية القرائية، التي تندرج تحتها الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية، فقد استخدم القراء الجيدون استراتيجيات قراءة أكثر من القراء الضعاف، وخاصة استراتيجيات ما قبل القراءة، مثل تحديد الفكرة الرئيسة والرصد. كذلك اهتموا بالعنوان لمعرفة مضمون النص، وركزوا على الهدف من القراءة، فهم يفهمون معظم الكلمات ويستخدمون إعادة الصياغة والكلمات المرجعية والمقارنة والاستدلال، وينشطون المعرفة السابقة، ويجيبون عن الأسئلة دون الرجوع إلى النص. واستخدموا أيضا التنظيم الذاتي والتساؤل الذاتي ومراقبة الفهم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل استخدام الإشارات ومراجعة القراءة وحل المشكلات والتلخيص وإعادة القراءة. وهم أكثر نشاطا وتحفيزا أثناء القراءة، وينظرون للقراءة على أنها عملية ذات معنى. بينما سجل القراء الضعاف استخداما أقل لاستراتيجيات القراءة المعرفية وفوق المعرفية، فكانوا أقل نجاحا في تحديد الفكرة الرئيسة وفهم الكلمات الغريبة وفهم بناء الجملة، واكتشاف الأخطاء واكتشاف المعنى الضمني في النصوص، كذلك كانوا غير قادرين على استخدام استراتيجيات وراء معرفية لتحسين الفهم القرائي، وكانت دافعيتهم أقل نحو القراءة، ومعتقداتهم عن أنفسهم كانت سلبية؛ إذ وجدت علاقة إيجابية بين الدافعية والقدرة على استخدام استراتيجيات الفهم القرائي (lau, w.chan ,2003)).

المحور الثاني الثنائية اللغوية

أ-مؤيدو الثنائية اللغوية ومعارضوها

بتصرف من:

(Yoshida&Marian,2008،Abramas&Pelham&،Pfester,2009،
opitz،Bialystock &others,2009)

(نجاة المطوع ٢٠٠٠، زينب النجار، ٢٠٠٣، الحارثي،٢٠١١، فرانسوا جورجون ٢٠١٧،))

اختلف الباحثون حول الآثار المترتبة على التعليم ثنائي اللغة بين مؤيد ومعارض، فأشار كل من (زينب النجار) و(نجاة المطوع) إلى وجود آراء مختلفة حول تعلم الطفل اللغات الأجنبية في سن مبكر، إذ يرى مؤيدو الثنائية أن تعلم اللغة الأجنبية في سن مبكر أفضل من حيث الاستيعاب والفهم، ويسهم في الإقبال على تعلم اللغات، كما أن الثنائية تزيد من القدرة على التواصل بين الشعوب وتقبل الثقافات، وتجعل التفكير أكثر مرونة، كذلك تساعد الثنائية اللغوية على تنمية شخصية الطفل وتنمية التقدير الذاتي لنفسه، وتسهم في التدريب على تركيز الانتباه وتطوير وظائف المخ وزيادة وظائف الذاكرة العاملة، وتؤخر الإصابة بمرض الزهايمر خمس سنوات، مقارنة بأحادية اللغة، ويرى المؤيدون أن تعليم الطفل لغات الأجنبية يفضل أن يكون دون سن العاشرة؛ بسبب قدرة الأطفال على التواصل والتعلم باللعب والتمثيل والدراما؛ ولأن الأطفال لديهم قدر من الدافعية تعينهم على تعلم لغة ثانية. ويشير البعض إلى أنه كلما كان الطفل صغيرا استفاد أكثر من تعلم اللغة، خاصة التحدث ونطق اللغة، وتقل هذه القدرة مع زيادة العمر، وأن الطفل الصغير لديه القدرة على اكتساب العادات اللغوية والثقافية بسرعة وبطريقة مشابهة لأهل اللغة.

أشار المعارضون إلى التأثير السلبي للثنائية، فقد يفقد الطفل الثقة بلغته الأم وثقافته، كذلك أشار العلماء إلى أن ذكاء الطفل يصل لذروته في عمر(١٥)عاما ويظل ثابتا

حتى(٤٠) عاما، والمتعلمون في هذه السن هم أقدر على تعلم اللغة بتعقيداتها اللغوية من الطفل الصغير (المطوع،٢٠٠٠، ص١١)، وتعلم اللغة يتطلب وقتا وجهدا، والطفل في مرحلة رياض الأطفال أكثر حاجة لتعلم لغته الأم، من ثم تزداد صعوبة عملية التعلم إذا أضفنا لغة ثانية للغة الطفل.

يتأخر الطفل ثنائي اللغة في الكلام عن نظيره الأحادي، من ثلاثة إلى ستة أشهر في معظم الحالات، كذلك يحدث خلط بين اللغتين فقد يستعير بعض الكلمات من اللغة ليضعها في اللغة الثانية، ويبذل الطفل جهدًا مضاعفًا أثناء تعلم القراءة والكتابة، ويستغرق وقتا أطول لاسترجاع الكلمات، ويكون لديه ضعف في المهارات اللفظية مقارنة بالأحادي، وينتج عدد كلمات أقل في اللغتين مقارنة بالأحادي، كذلك يتميز بضعف المستوى المعجمي والنحوي وضعف مهارات التحدث.

ذهب الباحثون إلى أن الشخص ثنائي اللغة يحدث عنده تداخل بين (L1) و (L 2) وقد عزوا ذلك التداخل إلى تكوين معجم لغوي متداخل للشخص ثنائي اللغة، وقد أشار جورجون إلى أن هذا التفسير قد تم نقده من قبل باحثين آخرين، حيث يكون التداخل اللغوي في بداية تعلم الشخص للغتين، ولكن مع الوقت يتكون لدى الشخص الثنائي معجم لغوي خاص بكل لغة على حدة. وقد قسم جورجون التداخل اللغوي إلى تداخل دائم، مثل وجود لكنة معينة أو توسعات لغوية في اللغة الثانية، أو استعارة تركيبات نحوية من اللغة الأولى، وتداخل متغير مثل عدم التفرقة بين نمط النبر في اللغتين. ويزداد التداخل عند الشخص ثنائي اللغة بسبب عوامل الضغط والإجهاد والغضب.

قارنت دراسة (Pelham&Abrams,2013) بين (٣٠) طفلا أحاديي اللغة يتحدثون الإنجليزية و(٣٠) طفلا ثنائي مبكر اللغة، يتحدثون اللغة الإنجليزية والأسبانية و(٣٠) طفلا ثنائي متأخر اللغة، وأشارت النتائج إلى تفوق أحاديي اللغة على أقرانهم في الطلاقة اللفظية وإنتاج الكلمات، بينما تفوق ثنائيو اللغة في استرجاع الكلمات والمهام التنفيذية التي

تتطلب مراقبة الذات، ويحدث تداخل لغوي عند الثنائي المبكر، بينما تهيمن لغة على الأخرى عند الثنائي المتأخر.

يرى المعارضون أن تعلم الطفل للغة أجنبية في سن مبكر يؤثر سلبا على اللغة الأم، ويرى أنصار هذا الرأي أن تقديم اللغة الأجنبية للطفل يجب أن يتم بعد تمكنه من لغته القومية، وبالتالي فهم يعارضون تعلم الطفل لأي لغة أجنبية في السنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، بينما نجد مؤيدين يشترطون وجوب الاهتمام بالطلاقة في اللغة أكثر من غيرها، والاهتمام بالاستماع المكثف، وعدم إجبار الأطفال على التحدث، واستخدام التعلم باللعب، والعمل على زيادة دافعيتهم، والاهتمام بتطوير طرق تدريس اللغة الأم، وإعداد معلمي اللغة الأجنبية إعدادا جيدا. وتؤيد (زينب النجار) تعلم الطفل اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية بعد تمكنه من اللغة الأم قبل تعليمه اللغة الأجنبية، وترى وجوب إعداد معلم اللغة الأم واللغة الأجنبية إعدادا جيدا، واستخدام طرق تدريس متنوعة تحبب الأطفال في اللغة، والتركيز على تعلم اللغة الثانية على الجانب الشفوي، والتنسيق بين ما يقدم للطفل بلغته الأم وما يقدم باللغة الأجنبية.

كذلك تباينت الدراسات التي اهتمت بتأثير الثنائية اللغوية على اللغة العربية، إذ أكدت (نزراوي) من خلال نتائج دراستها لتطبيق الثنائية اللغوية في (معهد الكوثر الكونتوري) على إيجابية النتائج، حيث كانت الدراسة باللغتين العربية والإنجليزية، وأشارت إلى التبادل الجيد بين استخدام اللغتين واستخدام الطالبات اللغتين بكفاءة (نزواري ،٢٠٠٨)، وتتفق معها (راوية بربارة ٢٠١٣) على الأثر الإيجابي للثنائية اللغوية على اللغة العربية، حيث أشارت إلى النتائج الإيجابية في المدارس الثنائية، التي تضم التلاميذ المتحدثين باللغة العربية والعبرية، وتفوقها على نظيراتها أحادية اللغة في نتائج اختبارات التلاميذ باللغتين، وكذلك وجود شعور إيجابي نحو اللغة، وفي الإطار نفسه أشارت نتائج دراسة شريم والهاشمي إلى أهمية دور اللغة الثانية في دعم اللغة الأم، والأثر الإيجابي للغة الإنجليزية

في الكفاية اللغوية للغة العربية لطلبة الحلقة الأولى من التعلم الأساسي بالأردن (شريم، الهاشمي،٢٠١٩).

تؤكد دراسة (إسراء حسن،٢٠١٤) أن تدريس لغتين للطفل في وقت واحد في سن مبكر يؤدي إلى تداخل نظام ترتيب اللغة الأولى في الثانية، ووجدت أن ثنائي اللغة يستخدم معجما واحدا للغتين، فيما يعرف بالتخزين المشترك. وقد قامت بمقارنة فهم اللغة بين تلاميذ أحاديي اللغة وثنائي اللغة بعمر سبع سنوات، فلاحظت تفوق أحادي اللغة في الفهم؛ وترجع الباحثة ذلك إلى تداخل نظام ترتيب اللغة الأولى في الثانية فيما يعرف بالتخزين المشترك.(إسراء حسن،٢٠١٤)

توصلت نتائج دراسة (بدرية الملا،١٩٩٤) ، التي قامت فيها بالمقارنة بين تلاميذ المدارس الحكومية– الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في سن متأخر، مقارنة بالمدارس الخاصة والدولية – وثنائيي اللغة من الصفين الرابع والسادس الابتدائي، إلى تفوق تلاميذ المدارس الحكومية، وأكدت أن تدريس لغتين في سن مبكرة يؤدي إلى ضعف اللغة الأم. (بدرية الملا ١٩٩٤). ويؤكد (الحارثي،٢٠١١) أن الطلاب في المدارس ثنائية اللغة يعانون من مشكلات أثناء تعلم اللغة العربية منها: العجز اللغوي في التعبير الشفوي والكتابي، ودخول اللكنة الأعجمية، والتأثير على الهوية الثقافية والقيم والأخلاق، وإحلال القيم والثقافة الغربية محل القيم العربية الإسلامية، وإحلال اللغة الثانية مكان اللغة الأولى، وضعف الاتجاهات الإيجابية نحو العربية. (الحارثي،٢٠١١)

وقد انتقد بعض العلماء المقارنة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة، منهم (جورجون) الذي يذهب إلى أن المقارنة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة مقارنة غير عادلة؛ لأن الشخص الثنائي يستخدم اللغتين في مواقف مختلفة، وقد تكون هناك لغة قوية في بعض المواقف الرسمية بينما الأخرى أفضل في التحدث عن الذات. (جورجون،٢٠٠٦)

قدمت(Baker,2001) بعض الملاحظات على نتائج الاختبارات، التي يستند أصحابها إلى ضعف ثنائي اللغة مقارنة بالأحادي، فتساءلت: هل الاختبارات باللغتين معا أم باللغة الأضعف للثنائي؟ وكذلك لا يهتم الباحثون بالتأكد من التحليل الإحصائي للعينات لمعرفة ما إذا ما كانت النتائج الإحصائية للدراسات التي أجريت نتائج حقيقية أم بسبب عوامل إحصائية، كما لا يتم التأكد من مدى تكافؤ عينات البحث في كل العوامل المرتبطة بالأفراد محل الدراسة عدا أحادية وثنائية اللغة، وتقرر أنه لا يمكن تعميم نتائج الأبحاث في مرحلة عمرية ما على بقية المراحل ولا في دولة على بقية الدول (Baker,2001)

إجراءات البحث

أولا:عمل قائمة بمهارات الفهم القرائي واستراتيجيات القراءة

يتمثل هدف الدراسة في معرفة الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أثناء قراءتهم باللغة العربية واللغة الألمانية ، ولمعرفة الاستراتيجيات القرائية المستخدمة وعلاقتها بمهارات الفهم القرائي تم إعداد تلك قائمة بالمهارات القرائية المندرجة تحت مستويات الفم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي والاستراتيجيات القرائية المناسبة لها باتباع الخطوات التالية :

١-تحديد الهدف من القائمة

تهدف قائمة مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ثنائيي اللغة وتحديد استراتيجيات القراءة المستخدمة من قبل التلاميذ ومدى مناسبة الاستراتيجيات لكل مهارة .

٢-تحديد المحاور الرئيسية للقائمة

ولتحديد المحاور الرئيسية للقائمة تم الرجوع للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة للوقوف على مهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الرابع، وتم الرجوع للبحوث والدراسات السابقة والاستعانة بالإطار النظري للبحث للوقوف على الاستراتيجيات القرائية واختيار الاستراتيجيات المناسبة للصف الرابع الابتدائي .

٣- وضع الصورة الأولية للقائمة وعرضها على المحكمين

تضم القائمة عشرين مهارة قرائية وثلاث عشر استراتيجية قرائية وتندرج مهارات الفهم القرائي تحت خمس مستويات للفهم القرائي يمكن عرضها فيما يلي :

مستوى الفهم الحرفي ويضم تحديد المعنى من السياق وتحديد مضاد الكلمة والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع وحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص وتحديد الأماكن الواردة

في النص ، أما مستوى الفهم الاستنتاجي فيضم استخلاص الأفكار الرئيسة في النص المقروء وكذلك استنتاج الأفكار الفرعية الأفكار الفرعية والربط بين السبب والنتيجة واستنتاج الصفات لشخصيات وردت في النص المقروء ، ويندرج تحت مستوى الفهم النقدي استنتاج القيم في النص المقروء والتمييز بين ما يتصل وما لايتصل بالموضوع وإصدار حكما على شخصية أو موقف ورد في النص والتمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء، ومستوى الفهم التذوقي يندرج تحته توضيح العاطفة المسيطرة على النص المقروء وتحديد الصور البيانية وذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات ، ويضم المستوى الإبداعي طرح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء واختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة واختيار حلا مناسبا من عدة بدائل لموقف واحد ،أما استراتيجيات القراءة التي ضمتها القائمة فهي استخدام الترادف والتصنيف في مجموعات وتحديد الأجزاء الهامة والتخيل والتصور والاستنتاج وتدوين الملاحظات وربط المعرفة السابقة بالحالية والتخمين واستخدام السياق والتساؤل الذاتي وإعادة القراءة والتلخيص واستخدام الصور والجداول لتحسين الفهم وتشجيع الذات ويضم (ملحق٢) القائمة في صورتها الأولية ، وتم عرض القائمة على اثني عشر من السادة المحكمين من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والألمانية والإنجليزية والفرنسية لأبداء الرأي في القائمة والتأكد من مدى مناسبة مهارات الفهم القرائي واستراتيجيات الفهم القرائي للصف الرابع

ومناسبة الاستراتيجيات الداعمة لكل مهارة والتأكد من دقة الصياغة وسلامتها من الأخطاء اللغوية وشمولية القائمة على المهارات والاستراتيجيات اللازمة .

٤-عرض القائمة في صورتها النهائية

بعض إضافة وحذف التعديلات التي أقرها السادة المحكمين ، التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي والتي تضم خمس مستويات للفهم القرائي وخمس عشرة استراتيجية قرائية

(ملحق ٢).

ثانيا : اختبار الفهم القرائي بيرلز (بتصرف الإطار المعرفي ،٢٠٢١)

تقوم الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي والتي تتخذ هولندا مقرا لها بعقد اختبار دولي للقراءة باللغة الأم مخصص للصف الرابع الابتدائي ويسمى الدراسة الدولية لقياس تقدم القراءة (بيرلز)، وتعتمد نتائج الاختبار على المقارنة بين الدول المشتركة بالاختبار في تقييم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،وذلك من خلال مقارنة نتائج الاختبارات بين الدول ، ويتم عمل مقارنة بين التلاميذ في الأنظمة التربوية المختلفة في الخلفيات الثقافية والبيئات الاجتماعية واللغات ، والتسجيل في اختبار بيرلز لا يتم بشكل

فردي ولكن يكون على نطاق الدول المشاركة ببعض المدارس التي يتم ترشيحها ويتم التنسيق بينها وبين الهيئة الدولية للتدريب لمعرفة مدى مناسبة المدرسة للاختبار ومدى استعدادها لفترة للتطبيق .

إن أساس PIRLS) للقراءة على دراسة أجرتها الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي

تعريف (

عام (١٩٩١) حيث تم تعريفها بأنها "القدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة التي يحتاجها او يطلبها المجتمع و/أو يقدرها الفرد " (الإطار المعرفي ،٢٠٢١،ص٢) ويعد هذا التعريف انعكاس للعديد من النظريات حول القراءة ابعتبارها عملية تفاعلية وهدفها الأساسي بناء المعنى ويتفاعل القارئ بخبرته السابقة وثروته اللغوية واستراتيجياته القرائية قبل وأثناء وبعد القراءة لبناء المعنى والتفاعل معه ،ويركز الإطار المعرفي لاختبار بيرلز على على غرضين رئيسين للقراءة بالنسبة للطلبة الصغار داخل المدرسة وخارجها هما

أ-اكتساب الخبرة الأدبية

حيث يتفاعل القارئ مع النص فيصبح جزءا من الاحداث والزمان والمكان والشخصيات ويتأثر بالأفكار والمشاعر ويستمتع باللغة ويتذوقها، ولابد أن يستحضر خبراته الشخصية

ومشاعره وتذوقه للغة، ويعتمد الاختبارعلى نمط القصص السردي ويتم تجنب الشعر لصعوبة ترجمته بلغات مختلفة ويتم تقييم هذا الهدف داخل الاختبار بنسبة ٥٠% .

ب-التركيز على معلومات صريحة في النص واسترجاعها .

النصوص المعلوماتية يتم كتابتها لأغراض مختلفة ويجب على التلاميذ أن يكون لديهم بعض مهارات التفكير الناقد أثناء القراءة لأن الطالب يقرأ نصوصا معلوماتية في مجالات الحياة المختلفة وتعطى المعلومات بأشكال مختلفة مثل التنويع في المحتوى والتنظيم والتنسيق وتعطى المعلومات بطرق مختلفة فقد يتضمن النص المعلوماتي جدول يوثق الحقائق او صور توضح المعلومات أكثر ،يحتوي الاختبار على قدر متساوي من المادة العلمية التي تخدم كل غرض من الغرضين وتصنف النصوص القرائية حسب الغرض منها إلى نصوص أدبية لها هدف وعقدة وحل وأحداث وشخصيات والتصنيف الثاني نصوص معلوماتية مصحوبة بأسئلة عن المعلومات المتضمنة داخل النص ويتم تقييم هذا الغرض في الاختبار بنسبة (٥٠%) كما يحتوى اختبار بيرلز على أربع عمليات واسعة للفهم هي:

١-التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها .

يتفاوت الانتباه الذي يعطيه التلاميذ للمعلومات حسب انتباه كل تلميذ وحسب خلفيته المعرفية واسترجاع المعلومات مهارة مهمة لتحقيق الفهم حيث يتطلب من القارئ استرجاع المعلومات للإجابة عن أسئلة داخل النص أو الإجابة عن سؤال يهمهم وكذلك لتحليل ونقد المعلومات الواردة بالنص ويتم تقييم التركيز على المعلومات واسترجاعها داخل الاختبار بنسبة ٢٠% ، وهو ما يوازي مستوى الفهم المباشر في قائمة مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي (ملحق ٢)

٢-بناء استدلالات مباشرة من النص .

يبني القراء استدلالاتهم حول المعلومات التي لم ترد صراحة في النص من خلال المعلومات المدرجة داخل النص وربط الأفكار ببعضها والغوص داخل المعنى العميق للنص ويتجاوز القراء في هذه المهارة مستوى الكلمة والجملة إلى استنتاج المعنى الكامن في النص ويتم تقييم بناء الاستدلالات المباشرة من النص داخل الاختبار بنسبة ٣٠%، وهو ما يوازي مستوى الفهم الاستنتاجي في قائمة مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي (ملحق٢)

٣-تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها .

إن دمج المعلومات داخل النص يحدث من خلال دمج المعرفة الشخصية والخبرة الموجودة لدى التلاميذ مع معنى النص حيث يستفيد القارئ من خبرته الشخصية في تفسير الدوافع داخل النص وتكوين صورة ذهنية للنص وشخصياته وتفسير ودمج المعلومات يتفاوت بين القراء بسبب تفاوت الخبرات الشخصية والمعرفية وهو مايجعل فهم وبناء المعنى الذي يعتمد على تلك المهارات متفاوت بينهم ويتم تقييم تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها داخل الاختبار بنسبة ٣٠% ، وتوازي تلك المهارات بعض مهارات الاستنتاجي وبعض مهارات الفهم النقدي في قائمة مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي .

٤-تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه

عند تقييم النص ومحتواه ينتقل القارئ من باء المعنى إلى نقده من منظور موضوعي ومبررات يجدها داخل النص ويكون الحكم ناتج عن عمق فهم القارئ للنص وتفسيره له ويقارن القارئ بين أفكار ومعلومات النص وبين نصوص أخرى وعناصر النص ولغته والسمات العامة للنص وأسلوب الكاتب في طرح الأفكار ويتم تقييم نقد عناصر النص ومحتواه داخل الاختبار بنسبة ٢٠%، وتوازي تلك المهارات بعض مهارات الفهم النقدي في قائمة مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي .

وتتميز النصوص القرائية في الاختبار بوضوح محتواها وقدرته على إمتاع القراء وتماسكه وملاءمته للدول المشاركة وكفايته لتقييم جوانب الفهم وقدرة هذه النصوص على التنوع وشمل كل الثقافات حيث تتجنب التحيز لثقافة معينة ويتم استبعاد أي نص يدعو للتحيز لثقافة ما ويحدد المعلمون ومراجعو المناهج من الدول المشاركة في الاختبار ملاءمة النصوص ومناسبتها للجنس والثقافة والعرق والثقافة والمعتقد ، ويتميز الاختبار بوجود نصين احدهما أدبي ويضم حوالي(٥٠٠: ٨٠٠) كلمة والآخر معلوماتي ويضم ما يقارب من (٤٠٠: ٩٠٠) كلمة حسب بساطة وتعقيد كل نص وقد يتفاوت طول النصوص بسبب مواصفات النص ويتم توزيع نصوص مختلفة في كراسات اختبار لتحقيق التكافؤ بين التلاميذ أثناء الاختبار.

أسس تقييم نتائج الاختبار في البحث الحالي

نتائج اختبار بيرلز تخضع لأكثر من تقييم وليس بها نجاح ورسوب ولكن يتم مقارنة النتائج على مستوى الدول وبتم تصنيف مستويات الأداء إلى مستوى أداء منخفض(٤٠٠)درجة، ومتوسط(٤٧٥)درجة ومرتفع (٥٥٠)درجة ،وعال (٦٢٥) درجة ، وفي البحث الحالي تم اختيار الاختبارين من نماذج اختبارات بيرلز للنصوص الأدبية من عام ٢٠١١ اختبار التلاميذ باستخدام نصين أدبيين من اختبار بيرلز (٢٠١١) أحدهما

باللغة العربية وهو نص حلِّق أيها النسر حلِّق(ملحق٣) والآخر باللغة الألمانية(ملحق ٤) وهو نص فطيرة العدو ، واكتفت الباحثة بالنص الأدبي في اللغتين لصعوبة اختبار التلاميذ في أربعة نصوص ولأن النص الأدبي يضم (٥٠%) من المهارات بصورة متكافئة مع النص المعلوماتي ، والهدف من إجراء تلك الاختبارات هو تصنيف التلاميذ إلى مستويات (ضعيف – متوسط جيد) وقد اعتمد البحث على نظام التقييم في ألمانيا حيث يصنف التلاميذ وفق ست مستويات وترى الباحثة أن التصنيف أكثر تحديدا لمستويات التلاميذ ويمكن أن ندرج تلك المستويات تحت ثلاثة مستويات عامة

جيد وتضم تقييم ١و٢ ومتوسط وتضم ٣و٤ وضعيف وتضم ٥و٦) أثناء عرض النتائج وتفسيرها.

التقييم	النسبة المئوية	المستوى
١	٩٥- ١٠٠	جيد جدا
٢	٨٠-٩٤	جيد
٣	٦٥-٧٩	متوسط
٤	٥٠-٦٤	مقبول
٥	٢٤-٤٩	ضعيف
٦	٠-٢٣	ضعيف جدا

جدول(٣.٢) تصنيف تقييم الطلاب بالمدارس الألمانية

ثالثا :إعداد بطاقة ملاحظة استراتيجيات القراءة

تعد الملاحظة أداة هامة من أدوات جمع البيانات ويقصد بالملاحظة" الانتباه إلى ظاهرة أوحادثة معينة أو شيء ما يهدف للكشف عن أسبابها وقوانينها " عبدالسلام ٢٠٢٠،ص٣٤)ويقوم الباحث بالملاحظة بهدف التعرف على موقف أو سلوك معين ومتابعته عن قرب وتعتمد الملاحظة المنظمة على التحديد المسبق للسلوك والأفعال المراد ملاحظتها والملاحظة في البحث الحالي تعتمد على ملاحظة استخدام تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لاستراتيجيات القراءة وتنقسم استراتيجيات الفهم القرائي إلى استراتيجيات قابلة للملاحظة واستراتيجيات غير قابلة للملاحظة وتقتصر بطاقة الملاحظة على بعض استراتيجيات القراءة للصف الرابع الابتدائي القابلة للملاحظة .

خطوات إعداد بطاقة الملاحظة

١-تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة

يعد الهدف من الملاحظة في البحث الحالي تحديد استراتيجيات القراءة المستخدمة من قبل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أثناء القراءة باللغة العربية واللغة الألمانية

٢- تحديد المحاور الرئيسية للبطاقة

وذلك من خلال الرجوع للبحوث والدراسات السابقة وللإطار النظري للبحث لتحديد أهم الاستراتيجيات القرائية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي القابلة للملاحظة داخل الصف الدراسي وهي :

٣- وضع الصورة الأولية للبطاقة.

بعد الرجوع للدراسات السابقة تم تحديد صورة أولية لاستراتيجيات القراءة المستخدمة من قبل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وعرضها على المحكمين ، وتضم الصورة الأولية تسع نقاط هي استخدام الترجمة ،والتأشير وتدوين الملاحظات وإعادة القراءة واستخدام الصور والجداول وطرح الأسئلة على الآخرين والتصنيف في مجموعات والتلخيص ووضع أسئلة وعلامات استفهام للتعبير عن التساؤل الذاتي وتضم الملاحظة أربع خيارات (كثيرا – أحيانا – نادرا – مطلقا) لتحديد مدى استخدام الاستراتيجية ويوجد مكان مخصص لكتابة الملاحظات .

٤- عرض البطاقة على المحكمين.

تم عرض البطاقة على مجموعة ستة من المحكمين للتأكد من قابلية الاستراتيجيات القرائية للقياس ، أقر السادة المحكمون الاستراتيجيات المعروضة للتحكيم دون تعديلات من قبل المحكمين.

٥-الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

البطاقة في صورتها النهائية تضم أربع اختيارات لملاحظة التلاميذ أثناء القراءة (كثيرا – أحيانا – نادرا – مطلقا) (ملحق٥)وللتأكد من ثبات البطاقة تم ملاحظة ١٠ تلاميذ باستخدام بطاقة الملاحظة وتم إعادة الملاحظة بعد أسبوعين وحساب نسب الاتفاق والاختلاف بمعادلة كوبر

$$\text{معامل الثبات لكوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

الاستراتيجية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية لمعامل الثبات
استخدام الترجمة	١٠	٠	١٠٠
استخدام التأشير	٩	١	٩٠
تدوين الملاحظات	٩	١	٩٠
إعادة القراءة	٨	٢	٨٠
استخدام الصور والجداول	٩	١	٩٠
طرح الأسئلة على الآخرين	١٠	٠	١٠٠
التصنيف في مجموعات	٩	١	٩٠
التلخيص	٨	٢	٨٠
يضع أسئلة أو علامات استفهام	٩	١	٩٠
	المجموع ٨١	المجموع ٩	٩٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الثبات (٩٠٪) وهي نسبة مرتفعة

رابعا استبانة استراتيجيات القراءة

تعد الاستبانة أداة من أدوات جمع المعلومات ويساعد الاستبيان في جمع المعلومات بصورة منظمة و يتمثل في مجموعة من الأسئلة أو الجمل المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحووثين حول ظاهرة او موقف معين ويجب أن يتم صياغة الاستبيان بلغة واضحة وسهلة ومناسبة للفئة العمرية والثقافية للمبحوثين

خطوات بناء الاستبانة

١- تحديد الهدف من الاستبانة

الهدف من تطبيق الاستبيان في الدراسة الحالية تحديد الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها تلاميذ الصف الرابع بكثرة والاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها التلاميذ أحيانا والاستراتيجيات القرائية التي يندر استخدامها والاستراتيجيات القرائية غيرالمستخدمة من قبل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

٢-تحديد المحاور الرئيسية للاستبانة

يهتم الاستبيان بالاستراتيجيات القرائية المحددة في قائمة مهارات واستراتيجيات القراءة (ملحق ٣) وهي خمس عشرة استراتيجية ويتم التعبير عن كل استراتيجية بجملتين في الاستبيان

٣- وضع الصورة الأولية للاستبانة

الصورة الأولية للاستبيان عبارة عن ٣٠ جملة خبرية لتعبر عن خمس عشرة استراتيجية قرائية (ملحق٣) ويعبر عن كل استراتيجية بجملتين خبريتين ويتم التعبير عن استخدام الاستراتيجيات عن طريق أربع مؤشرات للاختيار (مناسبة – غير مناسبة) بالإضافة لخانة الملاحظات.

٤- عرض الاستبانة على المحكمين

تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على ستة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من مناسبة الجمل لاستراتيجيات الفهم القرائي ودقة الجمل وسهولتها ومناسبتها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للصول إلى الصورة النهائية للاستبيان وأقر المحكمون جمل الاستبانة دون تعديلات في جمل الاستبانة.

٥- الصورة النهائية للاستبيان

يتكون الاستبيان من ثلاثين جملة وصفية بواقع جملتين لكل استراتيجية قرائية مع أربع مؤشرات للاختيار(دائما – أحيانا – نادرا – أبدا) (ملحق ٦).

خامسا دليل مقابلة التلاميذ

تعد المقابلة أداة مهمة من أدوات جمع البيانات حيث يستطيع بعض الناس إلى التعبير عن نفسهم شفويا أفضل من الكتابة وبصفة خاصة الأطفال ويمكن تعريف المقابلة العلمية " أداة من أدوات البحث التي يتم بموجبها جمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث أو اختبار فروضه ، وتعتمد على مقابلة الباحث للمبحوث وجها لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة من الباحث والإجابة عليها بواسطة المبحوث (عبدالسلام،٢٠٢٠،ص٤٩) ، أما دليل المقابلة فهو "مجموعة من النقاط أو الموضوعات والتي يجب على لقائم بالمقابلة أن يغطيها مع المبحوث ،خلال الحوار الذي يجريه معه ،ويسمح في هذه الحالة بدرجة عالية من المرونة في الطريقة والصياغة والترتيب الذي تخضع له الأسئلة التي يوجهها الباحث للمبحوث (عبدالسلام ،٢٠٢٠،ص٤٨)

خطوات إعداد دليل المقابلة .

١-تحديد الهدف من المقابلة

ويعد الهدف من إجراء المقابلات مع تلاميذ الصف الرابع الابتدائي هو التعرف على أهم الاستراتيجيات القرائية المستخدمة وتفضيلات بعض التلاميذ في استخدام بعض الاستراتيجيات دون غيرها ومعرفة الأسباب إن أمكن .

٢-تحديد المحاور الرئيسية لدليل المقابلة

من خلال الرجوع إلى البحوث السابقة والإطار النظري للبحث الحالي لصياغة الأسئلة المناسبة للتلاميذ وتم تحديد المحاور الرئيسية للدليل من خلال استخدام أسئلة محددة لمعرفة مدى استخدام تلاميذ الصف الرابع لاستراتيجيات القراءة المحددة في البحث وهي خمس عشرة استراتيجية ، وتستخدم الباحثة استراتيجية التفكير بصوت عال حيث تعتمد الاستراتيجية على الأسئلة التي يوجهها المعلم لتلاميذه والباحث للمبحوث لتحقيق أهداف معينة ويساهم التفكير بصوت عال في استعراض التلاميذ لأفكارهم وزيادة وعيهم لما يحدث ومناقشة الصعوبات والمشكلات التي تواجههم وتساعد في التعرف على المعرفة السابقة للتلاميذ والتعرف على عمليات الفهم أثناء القراءة والتعرف على نقاط القوة

والضعف للتلاميذ وترجمة أفكارهم وتصوراتهم إلى كلمات وكذلك مناقشة الخطوات التي يقوم بها التلاميذ أثناء حل المشكلات (جهاد جسن ، ٢٠٢٠)

٣- وضع الصورة الأولية للدليل

تضم الصورة الأولية للدليل سؤالين او أكثر عن كل استراتيجية ويضم الدليل ثلاث عشرة استراتيجية قرائية ويتم طرح السؤال بناء على الملاحظة التي قامت بها الباحثة ويكون اختيار مجموعة من الأسئلة المناسبة لكل تلميذ ،مع مراعاة أن تكون الأسئلة سهلة وواضحة ومحددة ، وتهدف أسئلة المقابلة إلى معرفة أسباب استخدام بعض الاستراتيجيات القرائية وأسباب عدم استخدام البعض الآخر ومتى يستخدم التلاميذ استراتيجية دون غيرها ويضم الدليل أسئلة عن الاستراتيجيات وخانتين لتحديد إذا كانت الأسئلة مناسبة او غير مناسبة ، وخانة إضافية لكتابة الملاحظات.

٤- عرض الدليل على المحكمين

بعد صياغة دليل المقابلة تم عرضه على ستة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة مدى مناسبة الدليل لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للتأكد من مناسبة الأسئلة للاستراتيجيات محل الملاحظة والتأكد من مناسبة الأسئلة لتلاميذ الصف

الرابع الابتدائي وسهولة الأسئلة ووضوحها ، وقد أقر المحكمون دليل المقابلة دون إجراء تعديلات على أسئلة المقابلة .

5 الصورة النهائية لدليل المقابلة –

يضم الدليل مجموعة من الأسئلة حول استخدام التلاميذ لاستراتيجيات القراءة بحد أقصى سؤالين لكل استراتيجية ويتم اختيار الأسئلة حسب بيانات كل تلميذ (ملحق ٧).

سادسا تطبيق أدوات البحث ومقارنتها :

تم اختبار عشرين تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ثلاثة عشر ذكور وسبع إناث) بإحدى المدارس الألمانية في اللغتين العربية والألمانية لتحديد مستوى الفهم القرائي للتلاميذ في اللغتين العربية والألمانية في ثلاث مستويات (جيد – متوسط – ضعيف) وملاحظة التلاميذ أثناء القراءة باللغتين العربية والألمانية وقد قامت الباحثة بملاحظة التلاميذ أثناء القراءة باللغة العربية وقامت معلمة اللغة الألمانية بملاحظة التلاميذ أثناء القراءة باللغة الألمانية بعد تعريفها بأهداف البحث وتدريبها على استخدام بطاقة الملاحظة ، قامت بعدها الباحثة بتطبيق الاستبيان عن اللغتين وتمت ترجمة الاستبيان الخاص باللغة الألمانية إلى اللغة الألمانية ليكون الاستبيان باللغتين العربية والألمانية ، وقامت المعلمة بعمل مقابلات مع بعض التلاميذ التي تحتوي استجاباتهم في الملاحظة والاستبيان على نتائج متناقضة للتأكد من الاختيار الصحيح وبعض التلاميذ التي تحتوي نتائجهم على بعض الملاحظات التي تحتاج لتفسير

نتائج البحث

أولا اللغة العربية

١-استخدم التلاميذ الضعفاء بكثرة استراتيجيات الترجمة طرح الأسئلة على الآخرين التصور والتخيل والترجمة وأحيانا استخدموا ربط المعرفة السابقة بالحالية والترادف والتصنيف في مجموعات وندر استخدام التأشير وتحديد الأجزاء المهمة والتلخيص ولكنهم لا يستخدمون تدوين الملاحظات والتساؤل الذاتي.

٢- أما المتوسطون فقد استخدموا التخمين واستخدام السياق بنسبة اكثر من التلاميذ الضعفاء والجيدين كذلك فقد استخدموا ربط المعرفة السابقة واتفقوا مع الضعفاء في عدم استخدام تدوين الملاحظات

٣-التلاميذ الجيدون كانوا اكثر استخداما للتلخيص والترادف والتصنيف في مجموعات وربط المعرفة السابقة ولكنهم لا يستخدمون تدوين الملاحظات

٤- كانت أقل الاستراتيجيات شيوعا هي تدوين الملاحظات والتساؤل الذاتي .

ثانيا اللغة الألمانية

١-استخدم التلاميذ الضعفاء التأشير والترجمة وطرح الأسئلة على الآخرين وقل استخدام التلخيص وتدوين الملاحظات والتساؤل الذاتي .

٢- استخدم التلاميذ المتوسطون إعادة القراءة والتخمين واستخدام السياق والتساؤل الذاتي بنسبة اكبر من الضعفاء

٣- استخدم التلاميذ الجيدون التساؤل الذاتي والتلخيص بنسبة اكبر من باقي التلاميذ وكانوا يستخدمون الصور والجداول بشكل كبير وقل استخدام الترجمة ولم يستخدموا تدوين الملاحظات إلا نادرا

٤- الاستراتيجيات الأكثر شيوعا هي الترجمة وطرح الأسئلة على الآخرين وتحديد الأجزاء المهمة والتأشير وكانت استراتيجية تدوين الملاحظات نادرة الاستخدام

من النتائج السابقة نلاحظ اختلاف التلاميذ في استخدام التأشير وتحديد الأجزاء المهمة لصالح اللغة الألمانية حيث يتم التدريب عليها بصفة مستمرة ويتم اعتمادها في حل الأسئلة في الامتحانات فهم يتعلموا تأشير إجابة كل سؤال بلون مختلف داخل النص .

التوصيات

يوصي البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي :

١- تشجيع المهتمين بعمل برامج تدريبية للتلاميذ على استخدام استراتيجيات القراءة .

٢- تشجيع التلاميذ على استخدام استراتيجيات القراءة أثناء حصص القراءة .

٣- عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على للتعرف على أسهل الطرق لتدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات القراءة .

٤- تشجيع الباحثين المهتمين بعمل أبحاث عن الثنائية اللغوية .

٥-مراعاة مصممي المناهج لاحتياجات التلاميذ ثنائيي اللغة أثناء إعداد المناهج

المراجع والمصادر

أولا :المراجع العربية

١-رسلان، مصطفى .(٢٠٠٨) ." *تعليم اللغة العربية*" .القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٢-شحاتة،حسن .(٢٠٠٨) . "*تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*" :القاهرة الدار المصرية اللبنانية .

٣-يونس ، فتحي .(٢٠٠٦) . "*استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*" .

٤-إسماعيل ، إبراهيم . (2015) . *نمذجة العلاقة بين استراتيجيات القراءة وتوجهات أهداف التعلم والاتجاه نحو أهداف القراءة ومصادرها*، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس العدد (٣٩) الجزء الأول (ص ص ٣٩٣ – ٤٥١).

٥-الملا ، بدرية . (١٩٩٤). *مدى تاثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع على النمو اللغوي للطفل في اللغة العربية*،حولية كلية التربية :جامعة قطر ،العدد ١١(ص ص. ٢٨٤-٣٥٦).

٦-بربارة ، راوية . (٢٠١٣) . *المدارس ثنائية اللغة يدا بيد نحو مجتمع مغاير* ،كتاب دراسات العربية لغة في عين العاصفة .

العدد السادس : المركز العربي للحقوق والسياسات (ص ص. ٨٩-٩٧).

٧-حسن ، إسراء .(٢٠١٤). *دراسة مقارنة في فهم اللغة بين احادي وثنائي اللغة* ، مجلة العلوم الانسانية :كلية التربية
للعلوم الانسانية ،(ص ص. ٢٤٧-٢٦٠).

٨-صحراوي ، عز الدين . (٢٠٠٩) . *اللغة العربية في الجزائر التاريخ والهوية* ،مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية
والاجتماعية ، العدد الخامس .

٩-الضبيب ، أحمد . *صراع اللغات في عصر العولمة وموقف اللغة العربية منه* ، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة

١٠-الغلبان ، حاتم. (٢٠١٤) .أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية الفهم القرائي لتلميذات الصف الرابع الأساسي
بفلسطين.رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية

١١- السيد، نهلة .(٢٠١٥) أثر استخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية بعض مهارات القراءةوالكتابة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي . رسالة دكتوراه،كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٢-السليتي ،فراس .(٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوالقراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الاردن . مجلة العلوم التربوية ،مجلد٢٩، عدد ٢ ،(ص ص. ١٢٧-٢٢١)

١٣- سعودي ، علاءالدين .(١٩٨٤) استراتيجية تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار ،المؤتمر السنوي السادس ،تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة . مجلد ٢ ، (ص ص٥٧٣-٦٠٣)

١٤-العيسوي، جمال . الظنحاني ، محمد(٢٠٠٦) . تنمية مستويات الوعي القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، مصر، عدد ١١٤،(ص ص ١٠٧-١٨٥)

١٥- عاشور ، الزهراء . (٢٠١٨) . استراتيجيات الفهم القرائي التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلىتعليمها على مستوى فهم اللغة . مجلة العلوم الإنسانية . جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي ،عدد ١٠، (ص ص ٥٨٢-٥٩٦)

١٦-النحال ، رندة .(٢٠١٧) .أثر استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ، كلية التربية ، جامعة القدس المفتوحة فرع رفح،عدد١٢، (ص ص ١٦٣-١٤١)

١٧- الفليت ، جمال (٢٠١٦) أثر المعالجة التعبيرية والدرامية للصور التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الرباع الأساسي ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية عدد٣٠، ٣

١٨- الرمحي ، إبراهيم . فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لتلاميذ الصف الرباع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان . الجامعة

الإسلامية غزة . IUG Journal of Education and Psychology Science

١٩-سليمة ، عطوى . (٢٠١٣)الفهم القرائي،استراتيجياتهوصعوبات تعلمه ، عطوى سليمة . دراسات نفسية وتربوية مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربية ، عدد١١ديسمبر

٢٠-عسيري ، مهدي .(٢٠١٨).مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء ، مجلة جامعة شقراء ، عدد ١٠.

٢١- أبو زيادة ، إسراء .(٢٠١٧) أثر توظيف استراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الاساسي في غزة .رسالة ماجستير . الجامعة الإسلامية غزة

٢٢- المركز الألماني للإعلام. http://www.almania.diplo.de

- الموقع الرسمي للمعهد http://institutfrancais-egypte.com-

٢٣ الفرنسي .

ثانيا: المراجع الأجنبية References

1- *Afflerbach,p .Pearson ,P .& Paris, S .(2008). "Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies"*, international Reading Association, The Reading Teacher,6(51) ,(pp 367-373) .

2- Anastasiou, D . & Griva , E .(2009) . "*Awareness of Reading Strategy us and Reading Comprehension among Poor And Good Reader*", Elementary Education online,8(2),283-297, :http://ilkogretim-online.org.tr.

3- Kasemsap ,B . & Ya huis lee , H. (2015) " *L2 Reading in Thailand: Vocational College Students' Application of Reading Strategies to their Reading of English Texts*", *The Reading Matrix: An International Online Journal Volume 15, Number 2* .

4- Keshta, A .& Badr El-Deen,Z . (2011) "*The Effectiveness of Assisted Extensive Reading on Developing Reading Comprehension Strategies for Ninth Graders in Gaza Governorate*", IUG Journal of Humanities Research , Vol 19. , No 2 (pp 777-809), http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/

5- Kong ,Ailing . (2006) . "*Connections between L1 and L2 Readings: Reading Strategies used by Four Chinese adult readers*", The Reading

Matrix, Vol. 6, No. 2.

6-Marian ,V. &Shook ,A .(n.d) ,"*The Cognitive Benefits oF being Bilingual*".

7-Optiz,cornelia .(2011) ." *First Language Attrition and Second Language Acquisition in a Second Language Environment*", Ph.D, university of Dublin.

8-Physical science association. (2009)." *Bilingual Mind*":sagepub.com/journals

Permissions.nav , http://psi.sagepub.com .

8- Pfister, Jessica . (2009). " *Acontrast of bilingual and mono lingual children*

in regards to semantic and syntactic language ", Communication DisordersProgram , *Butler University* ,http://digitalcommons.butler.edu/ugtheses

9- Quiroz,Geissel .(2014) . "*Reading Strategies Of Good And Average Bilingual Readers of Chinese And Spanish Back Ground" , MA Thesis* ,

University of Toronto .

10-Yoshida,Hanako.(2008)."*The Cognitive consequencesof Early Bilingualism*

University of Houston ,Houston ,TX, www.Zerotothre.org/reprint.

11-Wang, Yen-Hui.(2016).*Reading strategy used and comprehension performance of more successful and less successful readers – think aloud study* ,Chilee University of echnology.

12- Lau, Kit-Ling & Wchan, David.(2003)."*Reading strategy use and Motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong* "Journal of Research in reading, Issn 0141-0423 ,vol26,Issue 2,2003,PP177-190.

13- Twist ,Liz & Gnaldi,Michele & Schagen,Lan & Morrison. (2004).*Good Reders but at Cost ?,Attitudes to Reading in England ! ,* National Foundation for Educational Research vol 27,Issu 4 ,2004, PP387-400.