البحوث والدراسات

تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين (*)

أ.د. عبد العزيز السرطاوي
رئيس قسم التربية الخاصة. كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

د. سناء طيبي
قسم التربية الخاصة. كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

د. عوشة المهيري
قسم التربية الخاصة. كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

أ. روحي عبدات
إدارة رعاية وتأهيل المعاقين. وزارة الشؤون الاجتماعية
دولة الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم. وقد تم بناء أدوات الدراسة من قبل الباحثين. صممت الأداة الأولى لقياس مدى معرفة المعلمين بأساليب تدريس القراءة باستخدام الطريقتين التحليلية والكلية، أما الاستبانة الثانية فقد صممت لتقويم مدى معرفتهم بهاتين الطريقتين. وتم تقنين الاستبانتين بالاعتماد على صدق المحكمين واستخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية. كما تم التحقق من ثباتهما باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات، والذي بلغ (0.85) للأولى، و(0.62) للثانية. وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين، وفحص فرضيات الدراسة الصفرية الأربع باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، أظهرت النتائج أن المعلمين أكثر معرفة باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، فيما ازدادت معرفتهم باستخدام الطريقة التحليلية مع ازدياد سنوات الخبرة. وبناءً على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تدريب معلمي المرحلة الأساسية قبل وفي أثناء الخدمة على طرق تدريس مهارات القراءة والكتابة خاصة باستخدام الطريقة التحليلية.

Evaluating Elementary Grade Teacher's Knowledge in Reading Teaching Strategies in Al-Ain City

AbdelAziz Sartawi, Chair
Dept. of Special Education - College of Education
United Arab Emirates

Sana Tibi
Dept. of Special Education - College of Education
United Arab Emirates

Ousha Al-Muhairy
Dept. of Special Education
College of Education
United Arab Emirates

Mr. Rawhi Abdat
Dept. of Disability Care & Rehabilitation
Ministry of Social Affairs
United Arab Emirates

Abstract

The aim of this study was to evaluate a sample of Al-Ain, UAE elementary grade teachers' knowledge and skills in the methods of teaching reading. Two instruments were designed by the researchers for the purpose of the study: one to measure teachers' knowledge and the other to measure teachers' skills in the teaching methods of Arabic reading. Validity and reliability of both instruments were obtained. Results of the study revealed that teachers were more knowledgeable with the whole approach as opposed to the analytical approach. Also, results indicated that teachers with more years of experience tend to have more knowledge and skills about the analytical approach (phonics) as opposed to teachers with less experience.

Some recommendations were drawn as how to make use of the program of the pre and in-service training of the teachers, specifically in the use of the analytical approach.

(*) هذا البحث مدعوم من قطاع البحث العلمي في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 8 4/26/09 12:43:33 PM

مقدمة:

تتطور مهارة القراءة لدى الأطفال من خلال ممارستهم وتدريبهم على أشكال اللغة المكتوبة؛ إذ يخترع الأطفال طرقاً لصياغة الأحرف، والكلمات والنصوص، منتقلين بذلك من أشكال بدائية إلى ما يتطابق مع أشكال الحروف المتعارف عليها (Heath, 1980). كما يتعلم الأطفال القراءة من خلال مساعدة وتوجيهات المعلمين ومشاركتهم في أحداث التعلم أيضاً. فالأطفال بشكل عام يعدون بحاجة ماسة إلى توجيه وتشجيع الراشدين من حولهم (Teale, 1982). فعملية الكتابة على سبيل المثال تبدأ بالتطور لدى الأطفال من مجرد خربشات إلى إنتاج أحرف عشوائية. وما إن يلتحق الطفل بالمدرسة حتى يتقن كتابة الأحرف، ثم ينتقل إلى كتابة الكلمات وفق قواعد الكتابة السليمة، من مثل استخدام النقاط والفواصل. ونظراً لما يظهره الأطفال من رغبة كبيرة للكتابة توازي رغبتهم في القراءة، فمن المهم أن يستشعر المعلمون احتياجات القراءة لدى الأطفال واهتماماتهم في هذه المرحلة لمعرفة كيفية التواصل معهم لدعم جهودهم من خلال استخدام الطرق التعليمية الأكثر نجاعة (Morrow, 2005).

وقد أشار الباحثون الذين تناولوا المراحل المبكرة لتعلم القراءة والكتابة، إلى أن الأطفال ينتقلون من مرحلة ما قبل القراءة إلى القراءة الحقيقية، عبر مرحلة بسيطة تسمى مرحلة القراءة الصوتية الدلالية. يبدأ الأطفال في هذه المرحلة باستخدام القيم الصوتية لأسماء الحروف كتمثيل للكلمات، ويُنْظَر لهذا النوع من القراءة بأنه شكل بدائي لفك الرموز أو الشفرة، حيث تستخدم العلاقة بين الحروف والمقاطع الكلامية. وفي مرحلة فك الشفرة الكاملة، يبدأ الأطفال في الاهتمام بكل الحروف وتمثيلها بفونيمات. وعلى الرغم من أن هذه الفونيمات ليست على الدوام فونيمات صحيحة ومناسبة، فإن الطفل يكون حينئذ قد أتقن مهارة القراءة نظراً لأنه يطبق المبدأ الألفبائي بشكل عام. لذلك فإنه يتم اكتساب المقدرة على قراءة الكلمات الجديدة من خلال زيادة المهارات اللغوية التي تشتمل على الفونولوجيا، وهذا الأمر يتطلب من المعلمين اهتماماً أكبر بمقاطع الحروف عند تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة، وكذلك اتساق السياق والمقاطع والحروف. وهنا يجب أن تلعب الحاسة الفونولوجية دورها، لكون الأطفال الذين وصلوا لهذا المستوى من القراءة يستطيعون قراءة كلمات أكثر تعقيداً (Johnson, 2001).

وليس هناك طريقة واحدة أو أكثر من طريقة تؤدي إلى النجاح في تعليم الأطفال القراءة. فهناك من يعتمد على الطريقة الكلية التي تركز على معاني المفردات والجمل، والاعتماد على المفردات الواحدة تلو الأخرى، ومن ثم تعرُّف على معانيها من خلال استخدامها في الجمل أو الفقرات. وهناك من يتبع الطريقة التحليلية التي تركز على تعليم النظام الصوتي للغة، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع، وتجزئة المقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى تركيب الأحرف لتشكيل الكلمة. وبناء عليه، فإنه يجدر بالمعلمين أن يلمّوا بأساليب التدريس المتبعة لتعليم القراءة، كي يتمكنوا من خلق فرص متوازنة من الوسائل المطلوبة لتعليم الأطفال (Morrow, 2005). وهنالك منظور آخر لتعليم القراءة والكتابة ناتج عن تعليم اللغة الكاملة في أثناء تعليم الأصوات. يتضمن هذا المنظور اختياراً حذراً لأفضل النظريات المتاحة، واستخدام استراتيجيات التعلم انطلاقاً من تلك النظريات لمضاهاة أساليب تعليم الأطفال، ومساعدتهم على تعلم القراءة والكتابة، وقد يعني هذا الأسلوب استخدام أفكار كلية وبَنّاءة (Pressley,1998).

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 9 4/26/09 12:43:33 PM

ويقـوم معلمو التعليم العام في سـنوات الدراسـة الابتدائية بجهود كبيـرة بغرض تعليم مهارات القراءة و التهجئة، وعلى الرغم من أن العديد من المعلمين والأطفال يحققون هذا الهدف بنجـاح، إلا أن أعداداً متزايدة من الطلبة يفشـلون في اكتسـاب المهارات الأساسـية في القراءة (Lyon, 1999) ولسـوء الحـظ، فإن الأطفال الذين يُعَدّون ضعفاء فـي القراءة في الصف الأول والثاني الأساسـي، فإنهم يبقون كذلك خلال المراحل الدراسـية اللاحقة؛ حيث يُصَنَّفون بشكل نهائي على أنهم من ذوي صعوبات التعلم (Blachman, Ball, Black, & Tangel, 1994). فقد أفادت نتائج الدراسات الطولية، أن 75 % من الطلاب ممن يواجهون صعوبة في تعلم مهارات القراءة والكتابة في السـنة الدراسـية الثالثة، خاصة في مجال تطور الوعي الفونولوجي وفك الشفرة، سوف يبقى أداؤهم ضعيفاً في المراحل الدراسية العليا .(Teale, 1982)

وقد وجد بلاكمان وآخرون (Blachman, et al., 1994) أن التعليم النظامي المبكر في مجال المعرفة الفونولوجية المقدمة للطلاب في الصفوف الدراسية العامة، قد حسّن من مهارات القراءة المبكـرة والتهجئة عندهم، ونتج عنه انخفاض في أعداد الطلاب ممن صنفوا على أنهم من ذوي صعوبات التعلم. لذلك؛ فقد أشار العديد من الباحثين (O'Cooner, 2000; Torgesen, 2000; Vellutino et al., 1996) إلى أن الأطفال الذين يسـتمرون في الفشل في القراءة يحتاجون إلى طرق في التعليم تركز على المعرفة الفونيمية، والمهارات الصوتية، وتطبيق هذه المهارات بشكل عملـي في كلمات النـص، وعلى الرغم مـن أن التدخل المبكر للأطفال الذيـن يعانون من ضعف في قراءة الكلمات يعتبر ضرورياً، إلا أن العديد من المعلمين في المدارس العامة ليسـوا مؤهلين بشكل كافٍ للقيام بهذه المهام (Brady & Moats, 1997).

ومـن أجل تعليـم الأطفال المعرضين للفشـل في القـراءة والكتابة، كأولئك الذيـن يعانون من صعوبـات في التعلم، فـإن المعلمين يحتاجون إلى امتلاك الإدراك والفهـم الإيجابي لدور التعليم النظامي، إضافة إلى معرفة قواعد اللغة. وعليهم كذلك أن يقتنعوا بأن الطلاب الذين يثابرون في تعلم القراءة والكتابة هم بحاجة أيضاً إلى اسـتخدام طرائق في التدريس تساعدهم مباشرة في تطبيـق مفهوم الترميز الصوتي. إضافة إلى ذلك، فإن هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى معرفة جيدة بعناصر اللغة (الفونيمات)، ومعرفة كيفية تمثيل هذه العناصر ذهنياً في الكتابة. وكذلك المعرفة بمبادئ الحروف الهجائية، وكذلك كيفية تركيب اللغة (Moats, 1994). ويحتاج المعلمون أيضاً إلـى فهم العلاقـة بين ضعف المعرفة الفونولوجية والفشـل فـي القراءة، وذلـك بغرض التعرف علـى كيفية تطبيق النشـاطات الصفية التعليميـة التي تطور المعرفـة الفونولوجية لدى الطلبة (Mather, Bos & Babur, 2001) ويقول هاريس (Harris, 1970) إن الطفل في عمر السادسة يسـتطيع فهم الجمل المعقدة. وهنا تظهر مسـؤولية المعلم من خلال تشـجيعه للنمو المستمر في القدرة اللغوية، وذلك باستخدام طرق التدريس التي يشارك فيها الطفل شفاهة وسماعاً.

وتعد كفاءة المعلم وما يوفره للطلبة من خبرة تدريسية، وتنوع استخدامه لأساليب التدريس، عاملاً حاسـماً في مسـاعدتهم على التعـرف على الكلمات فـي المراحل الدراسـية المبكرة، وكذلك معرفة البنية الفونولوجية للكلمات المنطوقـة، ومعرفة كيفية تمثيل الوحدات الإملائية الكتابية لهـذه البنى، لذلك جاءت هذه الدراسـة بهدف التحقق من مدى معرفـة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية لطرق تدريس القراءة، وذلك لما لهذه الطرق من آثار كبيرة في اكتساب الطفل للمهارات اللغوية المنطوقة والمكتوبة بشكل صحيح، وانعكاساتها على المراحل الدراسية اللاحقة.

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 10 4/26/09 12:43:33 PM

مشكلة الدراسة:

هناك قصور واضح في الجوانب الكمية والنوعية للدراسات التي تعرضت لطرق تدريس القراءة في أرجاء الوطن العربي، خاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. وفي ضوء أهمية دور المعلمين في تطوير مهارة القراءة لدى الطلبة، وكذلك أهمية إلمامهم ومعرفتهم بعناصر هذه الطرق ومكوناتها المختلفة، وما يعكسه ذلك على سرعة اكتساب الطلبة وإتقانهم لمهارة القراءة، فقد جاءت هذه الدراسة من أجل التحقق من مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية لطرق تدريس القراءة. ويتوقع أن تضيف هذه الدراسة أبعاداً نظرية، من حيث ندرتها وإثارتها لموضوع في غاية الأهمية، وكذلك أبعاداً تطبيقية، من حيث وعي المعلمين والقائمين على تقديم البرامج التربوية والتعليمية لطلبة المرحلة الأساسية، بأهمية استخدام أساليب التدريس المناسبة للأطفال في هذه المرحلة. وبذلك، فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية لطرق تدريس القراءة بالطريقتين التحليلية والكلية.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 ـ التعرف على الفروق بين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية، وبين تقويم معرفتهم الفعلية لهذه الطرق.

2 ـ التعرف على أثر متغير خبرة المعلمين في الفروق بين مدى معرفتهم بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين التحليلية والكلية، وبين تقويم معرفتهم الفعلية لهذه الطرق.

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها الدراسة العلمية الأولى في دولة الإمارات ـ في حدود علم الباحثين ـ والتي تطرقت بشكل مباشر لتقويم مهارات القراءة لدى معلمي المراحل التأسيسية.
- تعتبر الدراسة إضافة علمية جديدة للأدب التربوي في مجال تقويم مهارات القراءة لدى معلمي المراحل التأسيسية في الوطن العربي.

فرضيات الدراسة:

1 ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

2 ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تُعْزَى لمتغير الخبرة في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية وبين

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 11 4/26/09 12:43:33 PM

تقويم معرفتهم لهذه الطريقة.

3 ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة الكلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

4 ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الخبرة في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة الكلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية وبين تقويم معرفتهم لهذه الطريقة.

مصطلحات الدراسة:

التدريس: عملية توفير الشروط والمواقف الملائمة التي من شأنها تسهيل إيصال المعلومات للطلاب داخل المدرسة وتأمين الوضعيات التعليمية والتعلمية بالتفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم (Najjar, 2003).

تدريس طلاب المرحلة الأساسية: قسم من التعليم الابتدائي يخصص بالدرجة الأولى لتعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والأعمال اليدوية وتنمية المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية (Najjar, 2003).

المعرفة بطرق التدريس: ويعرفها الباحثون إجرائياً على أنها الدرجات التي يحصل عليها المعلمون جراء استجابتهم على استبانة معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقتين التحليلية والكلية، والمعدة من قبل الباحثين في هذه الدراسة.

تقويم المعرفة بطرق التدريس: ويعرِّفها الباحثون إجرائياً على أنها الدرجات التي يحصل عليها المعلمون جراء استجابتهم على استبانة تقويم معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة الكتابة بالطريقتين: التحليلية والكلية لدى طلاب المرحلة الأساسية، والمعدة من قبل الباحثين في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

لقد تم تحديد إطار هذه الدراسة بتطبيقها على عينة بلغت (111) من معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الأولى، وذلك في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وكذلك تحددت الدراسة وفقاً لأدواتها التي تم بناؤها وتقنينها من قبل الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تشكل حروف اللغة العربية لدى استخدامها الكلمات والجمل والصياغة اللغوية للنصوص، كما تبنى عليها مكونات اللغة الشفوية والقراءة. ويتعلم الطفل اللغة الشفوية بشكل طبيعي وغير رسمي. أما في حالة القراءة، فإنه لابد من تعلمها والتدرب عليها. وقد أشارت مجموعة من الدراسات (Harris, 1970; Moats, 1994; Torgesen, 2000; Morrow, 2005) إلى أهم عناصر القراءة الناجحة ، والتي نلخصها فيما يلي:

1ـ وعي الأطفال أن المفردات تتألف من مجموعة أصوات أو فونيمات، يعتبر الخطوة الأولى

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 12 4/26/09 12:43:34 PM

بالنسبة إليهم للبدء في القراءة ، حيث إنهم سيتمكنون بسهولة من ربط الحرف مع صوته. وتسمى هذه العملية (Phonics)، أما الأطفال الذين لا يمتلكون مثل هذه المقدرة فسوف يواجهون صعوبات في القراءة مستقبلاً.

2. مزج الأصوات لتكوين الكلمات: لتحقيق مهارة القراءة والتهجئة، يجب أن يمتلك الأطفال مقدرة على مزج الأصوات مع بعضها البعض لتكوين مجموعة من الأصوات. تسمى هذه العملية بتكوين المقاطع وتجميعها بغرض تكوين المفردات. كما يمكن للأطفال في هذه المرحلة تحليل المفردات إلى مقاطع وتحليل المقاطع إلى حروف صوتية.
3. التعرف على الكلمة بشكل كلّي: تمكن هذه الخطوة الأطفال من تحقيق مهارة القراءة، حيث يتمكن الطفل من خلالها من التعرف على الكلمات المكتوبة بشكل سريع وآلي. ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى التدريب المستمر ، وتسمى هذه العملية بعملية فك الرموز (Decoding).
4. فهم المادة المقروءة: يتمثل الهدف النهائي من القراءة في فهم المعنى من خلال قراءة المادة المعروضة، وتحدث هذه العملية عندما يتقن الطفل جميع المهارات المشار إليها آنفاً. فعلى سبيل المثال: إذا كانت عملية تفسير الرموز بطيئة فإن الطفل يفقد المعنى بعد أن يكون قد قرأ الجملة أو الفقرة الآتية.

وتنقسم مهارات تدريس مهارات القراءة إلى:

1. الأسلوب التحليلي (Phonics Approach):

والذي يتمثل في التركيز على تعليم النظام الصوتي للغة. ومن خلال هذا الأسلوب يتعلم الأطفال أصوات الحروف الساكنة وحروف العلة التي تكوّن المفردات. ويعتمد المبدأ الرئيس عند أصحاب هذا الأسلوب على أن عملية القراءة تعتبر مختلفة عن تعلم لغة الكلام. يعتقد مؤيدو هذه الطريقة الصوتية بأنه يجب تعلم القراءة من خلال تعليم الطفل النظام الصوتي ومطابقته مع الأحرف الأبجدية، وتمثل المعرفة بالنظام الصوتي تجزئة الكلمة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى تركيب الأحرف لتشكيل كلمة ما. وتعرف الطريقة الصوتية Phonics بأنها معرفة صماء بالاقترانات بين الحروف والأصوات. ويشتمل الوعي الفونولوجي على مفاهيم منظمة ومنضبطة عالية المستوى بشأن حدود الكلمة ضمن الجمل المنطوقة، وبالحدود المقطعية في الكلمات المنطوقة، وبكيفية عزل الفونيمات، وتثبيت مواقعها التي تتناسب مع المقاطع أو الكلمات القصيرة.

ويتفق منظرو القراءة على وجوب أن يكون التدريس بالطريقة الصوتية (التدريس الصوتي) جزءاً من المنهاج القرائي لجميع أطفال المدرسة. إضافة لذلك، فإنه على الرغم من حقيقة أن البحوث حول طرق القراءة الناجحة تزخر بالمشكلات المنهجية، فإن النتائج العامة تؤكد بأن التعليم المبكر والمباشر للعلاقات بين الرمز والصوت تتمخض عنه نتائج إيجابية في فك الشفرة (Riding & Rayner, 1998). وحيث إن القدرة على فك الشفرة تسهم إيجابياً كما ظهر في الاستيعاب القرائي، فإنه يبدو بأن التدريس بالطريقة الصوتية له ما يبرره

□□□□□□ □□□□□□□□□□(□) 13 4/26/09 12:43:34 PM

بيداغوجيا. ومع الأسف فإن هذا الاستنتاج لم يتعمم بشكل واسع على الممارسة الصفية، حيث يسود استخدام طريقة القراءة الكلية عند جميع معلمي المرحلة الأساسية، والتي تركز على تدريس الكلمات بشكل كلّي (Brady & Moats, 1997).

2. الأسلوب الكلي (Whole Approach):

يركز الأسلوب الكلي على معاني المفردات والجمل، ومن خلال هذا الأسلوب يتعلم الأطفال تَعرُّف المفردات الواحدة تلو الأخرى. ثم يتعرّف الأطفال معاني تلك المفردات من خلال استخدامها في الجمل أو الفقرات. يؤمن أصحاب هذا الأسلوب بأن القراءة يجب تعليمها من الكل إلى الجزء وليس العكس، ويجب أن يكون التركيز على معنى اللغة واستخدامها بدلاً من تحليل الكلمات إلى مقاطع ، ومن ثَمَّ إلى أصوات.

وأشار جونسون (Johnson, 2001) إلى أن هناك ما يقدر بنسبة 20 % ـ 25 % من الأطفال يعتبرون غير قادرين على اكتساب نظام الحروف الأبجدية بمفردهم بشكل تلقائي. وأشارت هاقتفت (Hagtvet, 1997) إلى أهمية موضوع القراءة كونه يركز على مجموعة مهارات يجدر تدريسها بشكل ثابت ومنتظم، وأن مثل هذه المهارات لا تُتْرَك عادة للطفل كي يتقنها بمفرده أو بالمصادفة. وأشار بلوم (Blum, 2004) إلى أن ما يتعلمه بعض الأطفال بشكل ضمني أو من خلال الاستنتاج، يجب أن يكون واضحاً ومباشراً بالنسبة إلى البعض الآخر. هذا وقد حذر فورمان من تعريض الطفل لخبرات الفشل في المراحل الأولى من تعلمه للقراءة. وعليه فإنه يجب اللجوء إلى استخدام هذه الطريقة لضمان نجاح الطفل في خبراته الأولية لدى تعلم القراءة.

وتكمن أكثر عيوب الطريقة الكلية في تجاهل حقيقة أن عملية تعلم مهارة الكلام ومهارة القراءة أمران مختلفان كلياً، وأن اكتساب كل منهما يتم بطريقة مختلفة. وأشار جونسون (Johnson, 2001) إلى أن تطور الكلام يتطلب تطوراً بيولوجياً طبيعياً للجهاز العصبي، بالإضافة إلى وجود نماذج لغوية في البيئة المحيطة. إلا أن مهارات القراءة والكتابة تعد مختلفة، من حيث إنهما بحاجة إلى تعليم وتدريس مباشر، ورسمي للحروف الأبجدية والنظام الصوتي للغة، ولا يعتمدان فقط على التطور البيولوجي، أي: أن كل من تلك المهارتين هما عبارة عن نتاج تطور ثقافي ـ حضاري أكثر منه بيولوجي.

لطالما تم التعامل مع التعرف على الكلمات المطبوعة بأنها مهارة ضرورية للأطفال والقراء المبتدئين، إلا أنها تظل مهمة في قراءة البالغين أيضاً، كما أنها تعتبر عاملاً ضرورياً للاستيعاب. فبالنسبة إلى القارئ الجيد، فإنه يبدأ تعرّف الكلمة المطبوعة من خلال تركيز العمليات البصرية على أشكال الحروف التي تكوّن الكلمة. وقد شكلت الدراسات حول القراءة باستخدام النظام الكتابي الألفبائي إجماعاً مهماً على أهمية فك الرموز أو الشفرة فونولوجياً، والذي يعتبر جزءاً روتينياً من تعرُّف الكلمات.

يرى فيرنر (Werner, 1974) من خلال نظريته التطورية وارتباطها باكتساب القراءة أن التطور العقلي يتواصل عبر ثلاث مراحل، وهي: الكلية التي عادة ما تؤدي المشاعر فيها دوراً كبيراً، ويتأثر مفهوم الفرد بشكل كبير بالسياق الذي يتضمنه، وينزع للتركيز على الانطباعات

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 14 4/26/09 12:43:34 PM

الحسية المباشرة، وعلى الإفادة من الممارسات والاقترانات الشخصية. أما المرحلة الثانية فتتمثل في التحليلية، والتي تصبح فيها البنية أو المهمة أكثر ألفة، حيث تبدأ التفاصيل بالظهور بطريقة أكثر موضوعية، ويكون ثمة ميل لإيلاء انتباه واهتمام، وأكثر تحليلية بالتفاصيل. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة التكامل التي ينظر فيها الفرد للتفاصيل، وعلاقتها مع الكل.

ويضيف فيرنر (Werner, 1974) أن القراءة الكلية Holistic Reading تبدأ بالنسبة إلى معظم الأطفال بالكلمات، وعلى الرغم من أن الطفل يحاول تعرف الحروف الألفبائية وقراءتها، فإن وعيه بالمادة المطبوعة ينزع للبدء بالكلمة، وإن ما يتصوره الطفل في هذه المرحلة القرائية هو كيان كلي يمكن تمييزه بسمات معينة لكنه لا يحلل الحروف المكونة للكلمات. لذلك فإن هذه المرحلة أشبه ما تكون تعرف اللغة المنطوقة، حيث يتطور فيها لدى الطفل إدراك متنام لأنماط صوتية متكررة كالكلمات والعبارات، وهي تقترن مع أشياء معينة في بيئته.

أما القراءة التحليلية أو الصوتية Phonic Reading فهي تستلزم تحليلاً للعناصر الصوتية للكلمة جامعة إياها في الترتيب المناسب، ثم تركيب الأصوات المكونة في كلمة يمكن ترُّفها. وتتحول القراءة لإجراء تحليل أكثر عندما يكون الطلب على التمييز بين الكلمات كبيراً جداً، بحيث لا يمكن تحقيقه بالإدراك الكلي، وإن أصوات الأحرف المفردة المكونة للكلمة لا تعتبر ذات معنى، لكنها تعد أساسية لعملية الفهم خاصة إذا تم تتبعها، وتجميعها، ونطقها بالشكل الصحيح.

وحين يصبح الأطفال أكثر تآلفاً مع الكلمات، ومع المقاطع التي تظهر بشكل متكرر في اللغة، وينتقلون للقراءة بسلاسة ووعي أكبر، فهم بذلك يصبحون ممارسين للقراءة الناضجة، أو التكاملية Mature Reading. أي أنهم يتعرفون على الكلمة بصرياً، في حين يمكنهم تحليلها إذا استدعى الأمر. وإن معظم الأطفال من الصف الأول حتى الثالث يقرأون باستخدام مزيج من مهارات القراءة الثلاث. وكلما تقدم بهم العمر ازدادت نسبة القراءة التي يتقنها الأطفال في مرحلة القراءة التكاملية أو الناضجة.

ويتمثل أهم جانب من جوانب القراءة في المرحلة الكلية في أن الطفل يكاد يكون بالكامل نشطاً بصرياً، مما يساعده في تعرف شكل الكلمة بشكل كلي، جنباً إلى جنب مع بعض السمات المهمة التي تمكنه من تمييز هذه الكلمة عن الكلمات ذات الشكل المشابه لها. وإن الصورة البصرية للكلمة، لابد أن تستدعي إلى الذهن صورة سمعية مطابقة، إلا أن الحساسية الفونولوجية لا تدخل في هذه العملية. ولابد من توافر الصورة الذهنية للطفل في أثناء استخدامه للطريقة الكلية، بحيث إنه لدى مشاهدة الكلمة مرة أخرى تنعكس وترتبط بالسياق الذي ترسّخ لديه جراء التعرض السابق لذات الكلمة، ويشير المعلمون للكلمات المكتسبة والمقروءة بهذه الطريقة بأنها الكلمات البصرية (sight words)، أو الكلمات بصرية النطق (look-say words) (Cunningham & Stanovich, 1990) .

أما في المرحلة التحليلية، فتعتمد القراءة اعتماداً كبيراً على تعلم الشفرة أو القانون، وعلى القدرة على العمل من خلال الاتجاهات (من اليمين إلى اليسار)، والعثور على الصوت المناسب (الفونيم)، ومزاوجة كل حرف أو مجموعة حروف (الجرافيم). وفي حين أن فهم المبدأ الألفبائي لم يكن ضرورياً في المرحلة الأولى فإنه في هذه المرحلة يُعَدُّ مهماً جداً. ويتحرى الأطفال

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 15 4/26/09 12:43:34 PM

فـي هذه المرحلة الكلمات، ويدققون فيها بشـكل أكبـر من ذي قبل، وذلـك للتمييز بين الكلمات المتشـابهة. كما أنهم يصبحون أكثر وعيـاً بوجود علامات الترقيم. ويسـتطيع معظم الأطفال تعلـم هـذه المهارة وهم في الصف الأول الأساسـي. ويعتبر الوعـي الفونولوجي والقدرة على تقطيع الأصوات في الكلمة الواحدة، وفهم المبدأ الألفبائي، والاهتمام بالتفاصيل البصرية، من أهم المهارات اللازمة للقراءة التحليلية (Blum, 2004).

هذا وقد طور الباحث جلاس (Glass, 1976) طريقة تعرف بتحليل جلاس لفك الشـفرة أو الرمز. وتستند هذه الطريقة إلى حقيقة أنه لا يتم التأكيد على معنى الكلمة واستيعابها، حيث يتم إيلاء الاهتمـام لتحليل البنية الإملائية للكلمات، ووفقاً لتحليل جلاس Glass، على المعلم أن يتتبع خمس خطوات إجرائية لتنفيذ هذه الطريقة:

1 ـ تعرف الكلمة الكاملة ، وطلب تكرارها.
2 ـ إعطاء الأصوات وطلب الحروف.
3 ـ إعطاء الحروف وطلب الأصوات.
4 ـ حذف الحروف وطلب الصوت المتبقي.
5 ـ طلب الكلمة الكاملة ككل (Glass, 1976).

وللتحقـق من مدى فهـم المعلمين ومعرفتهم بطـرق تعليم مهارات القـراءة المبكرة للأطفال المعرضين للفشـل في مهارات القراءة، جاءت دراسـة ماثر وآخرين (Mather, et al., 2001)، لتؤكد أن العديد من المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة ليسـوا مهيئين بشـكل كاف لهذه المهام. وللهدف نفسـه، قامـت مواتس (Moats, 1994) في دراسـتها بإجراء مسـح لمهـارات الوعي الفونولوجـي لـدى 89 معلماً (معلمو الصـف، معلمو القـراءة، المختصون في أمـراض اللغة والكلام ومدرسـو التربية الخاصـة)، فوجدت أن الكثير منهم يفتقرون إلـى المعرفة الفونيمية والمورفيمية، ولا يستطيعون تقطيع الكلمات إلى فونيمات.

أمـا سـتانوفيتش (Stanovich, 1993) فقـد بحـث فـي دراسـته طريقـة جـلاس Glass التحليليـة لتعليـم فك شـفرة الكلمات، ومهـارات القراءة الجهريـة، ومهـارات التهجئة، على 154 طالبـاً يعانون من صعوبات القراءة. وقـد بينت التحليلات القبلية والبعدية، حصول مكاسـب لدى الطلبة في فك الشـفرة، ومكاسـب مهمة في التهجئة، دون حصول تحسن لديهم في السلاسـة أو القراءة الجهرية. أما برسـلي (Pressley, 1998) فقد بحثت تأثيرات الطريقة التحليليـة فـي تدريس طلاب الصف الأول الأساسـي، حيـث تبين أنه بعد أربعة أسـابيع من اسـتخدام هذه الطريقة تعززت القدرة لدى الطلبة على التقطيع الشفوي، دون وجود تقدم في فك شفرة المقاطع، لدى المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات

يتنـاول هـذا الجـزء وصفاً لكل مـن مجتمع الدراسـة وعينتهـا. إضافة إلى وصـف أدوات الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك الإجراءات التي اتبعت في تطبيق الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 16 4/26/09 12:43:35 PM

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى بالمدارس الحكومية في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وبسبب صعوبة الوصول إلى جميع المعلمين، فقد تقرر إجراء اختيار عشوائي لمجموعة محدودة من المدارس. وبلغ عدد المعلمين في جميع المدارس التي تم اختيارها عشوائياً (158) معلماً ومعلمة، وبعد توزيع أداة الدراسة عليهم جميعاً، تم جمع الاستبانات، التي تبين بعد فرزها وتصنيفها أن (111) منها صالحة للتحليل الإحصائي، اعتبرت فيما بعد عينة الدراسة، حيث تم استثناء الاستبانات غير المكتملة ، أو التي اختار فيها المستجيب أكثر من إجابة على نفس الفقرة، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	32	% 28.9
5–10 سنوات	31	% 27.9
11–15 سنة	17	% 15.3
16–20 سنة	11	% 9.9
أكثر من 20 سنة	20	% 18
المجموع العام	111	% 100

أدوات الدراسة:

تم جمع بيانات الدراسة باستخدام أداتين: الأولى تم بناؤها للتعرف على مدى معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية، واشتملت على (23) فقرة. أما الأداة الثانية فهي تهدف إلى تقويم معرفة المعلمين الفعلية بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية لدى طلاب المرحلة الأساسية، واشتملت على (22) فقرة. وتضمنت كلتا الأداتين الهدف من الدراسة ، وكيفية الإجابة عن الأسئلة، بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة.

وقد قام الباحثون ببناء هذه الأدوات اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة (Harris, 1970; Moats, 1994; Torgesen, 2000; Morrow, 2005)، وواقع خبرة الباحثين في هذا المجال، وكذلك الإفادة من آراء عدد من العاملين في الميدان التربوي. واستخدم الباحثون المقياس الخماسي الآتي للاستبانة الأولى: لا أوافق بشدة (1) درجة، لا أوافق (2) درجة، أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، أوافق (4) درجات، أوافق بشدة (5) درجات، وذلك للدلالة على مدى معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقتين: التحليلية والكلية لطلاب المرحلة الأساسية.

أما أداة التقويم فقد صممها الباحثون على شكل أسئلة يتضمن كل سؤال أربع إجابات،

□□□□□□ □□□□□□□□□□(□) 17 4/26/09 12:43:35 PM

حيث طلب من المعلمين اختيار الإجابة الصحيحة من بينها، وذلك بغرض تقويم المعرفة الفعلية للمعلمين في المراحل الابتدائية الأولى لطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية.

صدق الأدوات:

تم بناء وتطوير أدوات الدراسة بشكل يضمن صحتها ودقتها في جمع البيانات المتوخاة. فقد تم عرض الأداتين على خمسة (5) من المحكمين من حملة الدكتوراه في مجالات التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، وكذلك على عشرة (10) من معلمي المرحلة الأساسية من ذوي الكفاءة والخبرة. وطُلب منهم جميعاً الحكم على كل فقرة من فقرات الاستبانتين من حيث الصياغة اللغوية ومدى علاقتهما بالموضوع الذي صممتا لقياسه. وقد تم عقب مراجعة ردود المحكمين واستجاباتهم حذف (6) فقرات من استبانة مدى معرفة المعلمين بطرق التدريس، وحذف (5) فقرات من استبانة التقويم، نظراً لتداخلها مع الفقرات الأخرى أو لعدم اتصالها مباشرة بموضوع الدراسة. كما تم إعادة صياغة (3) فقرات. وعقب هذه التعديلات، وصلت استبانة المعرفة بطرق التدريس إلى صيغتها النهائية حيث بلغت (23) فقرة، فيما وصلت استبانة تقويم معرفة المعلمين بطرق التدريس إلى صيغتها النهائية حيث بلغت (22) فقرة. وقد تم التحقق من معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المستجيبون في كل فقرة من فقرات الأداتين والدرجة الكلية، و يوضح الجدولان (2 ، 3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانتين والدرجة الكلية:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة المعرفة بطرق تدريس مهارات القراءة، وبين الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.39	9	**0.55	17	**0.67
2	**0.47	10	**0.31	18	**0.34
3	*0.20	11	**0.51	19	**0.56
4	**0.51	12	**0.65	20	**0.64
5	**0.59	13	**0.58	21	**0.64
6	**0.51	14	**0.27	22	**0.59
7	**0.26	15	**0.39	23	**0.55
8	**0.36	16	**0.54		

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 18 4/26/09 12:43:35 PM

ويتضح من الجدول السابق (2) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق فقرات الاستبانة.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة تقويم معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة، وبين الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0.21	9	**0.32	16	*0.23
2	*0.22	10	**0.58	17	*0.22
3	**0.46	11	**0.42	18	**0.57
4	**0.50	12	**0.45	19	**0.41
5	**0.58	13	**0.51	20	**0.40
6	**0.62	14	**0.63	21	**0.42
7	**0.63	15	**0.55	22	**0.39
8	**0.31				

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدول السابق (3) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق فقرات الاستبانة.

الثبات:

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة فقد تم حساب معامل الثبات لعينة استطلاعية مكونة من 35 معلماً ومعلمة، عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، حيث بلغ معامل الثبات لاستبانة المعرفة بطرق التدريس (0.85). أما معامل الثبات لاستبانة تقويم المعرفة بطرق التدريس فقد بلغ (0.62)، والذي يعد مناسباً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن وصلت أدوات الدراسة إلى صيغتها النهائية وعقب التأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثون بالإجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1 ـ وزعت الاستبانات على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (158). ثم شرحت لهم أهداف الدراسة وكيفية الاستجابة. وأخيراً تمت الاستجابة على استفسارات المعلمين.

2 ـ بعد جمع الاستبانات الموزعة وفرزها، تبين أن (111) استبانة فقط تُعَدُّ صالحة لأغراض البحث.

3 ـ تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب. ومن ثم عولجت البيانات

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 19 4/26/09 12:43:36 PM

إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي تمثلت بإجراء اختبارات T test لعينتين مرتبطتين، وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA واختبار LSD للمقارنات البعدية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين من أجل تعرف دلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية، وتقويم مدى معرفتهم بهذه الطريقة. ويشير جدول (4) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» ومستوى الدلالة الإحصائية.

جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين بالطريقة التحليلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية، وقيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات المقياسين

المعرفة بالطريقة التحليلية		تقويم المعرفة بالطريقة التحليلية		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
4.01	0.52	3.33	0.49	9.29	*0.00

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). (ن = 111، درجات الحرية = 110).

يظهر من خلال الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة التحليلية، وذلك لصالح معرفتهم بالطريقة التحليلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمدى معرفتهم بهذه الطريقة (4.01). إلا أن المتوسط الحسابي لتقويم مدى معرفتهم بالتدريس وفقاً لهذه الطريقة بلغ (3.33)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية، وبين تقويم استخدامهم لهذه الطريقة.

ويعزو الباحثون انخفاض أداء المعلمين في استبانة التقويم باستخدام الطريقة التحليلية، إلى أن هذه الطريقة تعتبر حديثة على المعلمين، حيث إن التوجه العام للمعلمين يميل أكثر إلى استخدام الطريقة الكلية في تدريس مهارات القراءة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه برادي وآخرون (Brady, et al., 1997) بأنه على الرغم من أن التدريس بالطريقة الصوتية له ما

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 20 4/26/09 12:43:36 PM

يُسَوِّغه بيداغوجيا فإن هذا الاستنتاج لم يُعَمَّم بشكل واسع على الممارسة الصفية، حيث يسود استخدام طريقة القراءة الكلية أكثر، والتي تركز على تدريس الكلمات بشكل كلي. وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مواتس (Moats, 1994) التي وجدت أن الكثير من معلمي المرحلة الأساسية يفتقرون إلى المعرفة الفونيمية والمورفيمية، ولا يستطيعون تقطيع الكلمات إلى فونيمات.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تُعْزَى لمتغير الخبرة في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية، وبين تقويم معرفتهم لهذه الطريقة. ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياسين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إضافة إلى اختبار LSD البعدي لتحديد لصالح من ترجع الفروق بين المتوسطات. يشير جدول (5) إلى الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (5) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الفروق بين المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من 5 سنوات	0.98	0.64
(5–10) سنوات	0.78	0.71
(11–15) سنة	0.30	1.07
(16–20) سنة	0.32	0.74
أكثر من 20 سنة	0.54	0.55
الدرجة الكلية	0.67	0.77

يظهر جدول (5) أن الفروق في المتوسطات الحسابية للمعلمين من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات كانت مرتفعة أكثر من غيرها، تليها متوسطات المعلمين ذوي الخبرة من (5-10) سنوات، ثم ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر، ثم من لديهم خبرة من 11-15 سنة، وأخيراً من لديهم خبرة تتراوح بين 16-20 سنة. ومن أجل معرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول (6).

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 21 4/26/09 12:43:37 PM

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.43	4	1.85	3.40	*0.01
داخل المجموعات	57.87	106	0.54		
الكلي	65.30	110			

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

يتضح من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المبين في جدول (6) أن الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية وبين تقويم معرفتهم كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بحسب متغير سنوات الخبرة. وبهدف التأكد لصالح من ترجع هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، حيث اتضح ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وبين من تراوحت خبرتهم بين 11 - أكثر من 20 سنة، وذلك لصالح من كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات، والذين على الرغم من معرفتهم بأساليب التدريس بالطريقة التحليلية، إلا أن تقويم مدى معرفتهم بهذه الطريقة قد ظهر بشكل مُتَدَنٍّ، وهذا أمر الذي يعزوه الباحثون إلى أن المعلم قليل الخبرة لا يستخدم الطريقة التحليلية في التدريس، بل يعتمد كما هو دارج على الطريقة الكلية، فيما تظهر قدرات المعلم في استخدام الطريقة التحليلية كلما تعمق في مجال التدريس وازدادت خبرته، حيث إن هذه الطريقة تتطلب المعرفة الفونيمية والمورفيمية وتقطيع الكلمات إلى فونيمات.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات وبين من تراوحت خبرتهم بين 11-15 سنة لصالح ممن لديهم خبرة تتراوح بين 5-10 سنوات. وتظهر هذه النتيجة أيضاً دور عامل الخبرة في التدريس، حيث كلما ارتقى المعلم في خبراته، كلما امتلك الوعي بأسلوب الطريقة التحليلية في تدريس طلاب المرحلة الأساسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماثر وآخرين (Mather, et al., 2001) التي أكدت على أن العديد من المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة ليسوا مهيئين بشكل كافٍ لتدريس مهارات القراءة باستخدام الطريقة التحليلية.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة الكلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين من أجل التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وتقويمهم لمدى

□□□□□□ □□□□□□□□□□(□) 22 4/26/09 12:43:37 PM

معرفتهم بهذه الطريقة. يوضح جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» ومستوى الدلالة الإحصائية.

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية، وقيمة «ت» للفروق بين متوسطات درجات المقياسين

المعرفة بالطريقة الكلية		تقويم المعرفة بالطريقة الكلية		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
3.46	0.56	3.69	0.45	– 3.43	*0.01

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). (ن = ١١١ ، درجات الحرية = ١١٠).

يظهر من خلال الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام هذه الطريقة في التدريس، وذلك لصالح تقويم معرفتهم باستخدام هذه الطريقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على استبانة التقويم (3.69)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لاستبانة معرفتهم بهذه الطريقة، والذي بلغ (3.46). وذلك يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية، وبين تقويم استخدامهم لهذه الطريقة.

ويعزو الباحثون ارتفاع أداء المعلمين على استبانة التقويم باستخدام الطريقة الكلية، إلى أن هذه الطريقة تعتبر سائدة في تدريس طلاب المرحلة الأساسية. ومن ثَمَّ فإن كفاءة المعلمين في استخدامها تعتبر عالية، بالمقارنة مع الطريقة التحليلية التي يقل استخدامها من قبل المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (Moats, 1994) بأن معلمي المرحلة الأساسية بحاجة إلى استخدام طرائق التدريس التي تعتمد على تطابق الترميز الصوتي مباشرة، وإلى معرفة عناصر اللغة (الفونيمات)، ومعرفة كيف أن هذه العناصر يتم تمثيلها ذهنياً في عملية الكتابة، وكذلك المعرفة بمبادئ الحروف الهجائية، وكيف يتم تركيب اللغة، والتي تعد جميعها عناصر أساسية في التعليم بالطريقة التحليلية. وكذلك تتفق مع دراسة برادي وآخرين (Brady, et al., 1997) والتي أشارت إلى أن الطريقة الكلية تعد سائدة في تدريس مهارات القراءة لطلاب المرحلة الأساسية، والتي تركز على تدريس الكلمات بشكل كلي.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تُعْزَى لمتغير الخبرة، في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة الكلية في تدريس القراء لطلاب المرحلة الأساسية وبين تقويم معرفتهم لهذه الطريقة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 23 4/26/09 12:43:37 PM

بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياسين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويشير جدول (8) إلى الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (8) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من 5 سنوات	– 0.12	0.61
(5–10) سنوات	– 0.14	0.63
(11 – 15) سنة	– 0.63	0.85
(16 – 20) سنة	– 0.45	0.82
أكثر من 20 سنة	– 0.07	0.66
الدرجة الكلية	– 0.23	0.70

يظهر جدول (8) أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين معرفة المعلمين بالطريقة الكلية وبين تقويم معرفتهم لها حسب متغير سنوات الخبرة. وبغرض معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.44	4	1.11	2.32	0.06
داخل المجموعات	50.59	106	0.47		
الكلي	55.03	110			

يتضح من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المبين في جدول (9) أن الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم كانت غير دالة إحصائياً بحسب متغير سنوات الخبرة. ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى أن المعلمين في المدارس الأساسية يميلون إلى استخدام الطريقة الكلية لتدريس مهارات القراءة والكتابة، منذ المراحل الأولى لتوظيفهم؛ لذلك كانت المتوسطات الحسابية بين مدى معرفتهم بهذه الطريقة وبين تقويمهم لها متقاربة بين المعلمين من مختلف الخبرات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 24 4/26/09 12:43:38 PM

إليه بلوم (Blum, 2004) بأنه يجب اللجوء إلى استخدام الطريقة الكلية في تدريس طلاب المرحلة الأساسية لضمان نجاح الطفل في خبراته الأولية لدى تعلم مهارة القراءة، وتجنيبه لخبرات الفشل في المراحل الأولى من التعلم. وتتفق أيضاً مع دراسة برادي وآخرين (Brady, et al., 1997) والتي أشارت إلى أهمية استخدام طريقة القراءة الكلية من قبل جميع معلمي المرحلة الأساسية، بغض النظر عن خبرتهم في التدريس.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

- تدريب معلمي المرحلة الأساسية على طرائق تدريس مهارات القراءة، وبخاصة استخدام الطريقة التحليلية.
- تزويد المعلمين بأفضل نظريات التدريس المتاحة، واستخدام استراتيجيات التعلم انطلاقاً من تلك النظريات لمضاهاة أساليب تعليم الأطفال ومساعدتهم على تعلم القراءة
- تزويد معلمي المرحلة الأساسية بمهارات امتلاك الإدراك والفهم الإيجابي وفقاً لدور التعليم النظامي المحدد، ولمعرفة قواعد اللغة.
- استخدام طرائق التدريس التي تقوم بتعليم طلاب المرحلة الأساسية على تطابق الترميز الصوتي، والمعرفة بعناصر اللغة، ومبادئ الحروف الهجائية.
- تطبيق النشاطات الصفية التعليمية التي تطور المعرفة الفونولوجية عند الطلاب، لما لها من أثر في التغلب على مشكلات الفشل في القراءة وصعوبات التعليم.
- استثمار الكفاءات والخبرات التدريسية عند معلمين المرحلة الأساسية، لنقلها إلى زملائهم الجدد.

المراجع

Blachman, B., Ball, E., Black, R., & Tangel, D. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in law-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 6, 1-18.

Blum, P. (2004). Improving Low Reading Ages in the Secondary School, London, Rout ledge Falmer.

Brady, S. & Moats, L. (1997). Informed instruction for reading success: foundations for teacher preparation. A position paper of the International Dyslexia Association. Baltimore: International Dyslexia Association.

Cunningham, A. & Stanovich, K. (1990) .Early Spelling Acquisition, *Journal of Educational Psychology*, 70, 159-162.

Glass, L. (1976). Reading Fundamentals for preschool and primary children, Abell & Howell company columpos.

Hagtvet, B. (1997). Phonological and Linguistic- cognitive precursors of reading abilities , Dyslexia, 3.

Harris, L. (1970). Evaluating a reading program at the elementary grade level. In measurement and evaluation of reading, edited by Roger FAAR. New York Harcourt, Brave, & World.

Heath, S. (1980). The function and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30, 123-133.

Johnson ,L. (2001). The Effects of Goal Setting and Self-Instruction on Learning a Reading Comprehension Strategy . *Journal of Learning Disabilities*, 30, 122-145

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 25 4/26/09 12:43:38 PM

Lyon, G. (1999). The NICHD research program in reading development, reading disorders, and reading instruction, Washington, DC: National Center for Learning Disabilities.

Mather, N., Bos, C. & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preserves and in service teachers about early literacy instruction, *Journal of Learning Disabilities,* Sep/Oct, Vol. 34, Issue 5.

Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. Annals of Dyslexia, 44, 81-102.

Morrow, L. (2005). Helping children for reading and writing skills, The role of family in teaching reading and writing. Rutgers. The State University of New Jersey.

Najjar, F. (2003). An encyclopedic dictionary of educational terms, The largest bilingual encyclopedic work in the field education and educational psychology, Lebanon Library Publishers.

O'Cooner, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 203-214.

Pressley, M. (1998). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. New York: Guilford Press.

Riding , R., Rayner, S. (1998). Cognitive Styles Learning Strategies: understanding Style Differences in Learning and Behavior, London, David Fulton Publishers.

Stanovich, K. (1993). The Construct validity of discrepancy definition of poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 76, 412-438.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 555-570.

Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.

Vellutino, F., Scanlon, D., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. (1996). Cognitive profiles difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.

Werner, H. (1974). Orthogenetic principle of development, New York.

□□□□□□ □□□□□□□□□(□) 26 4/26/09 12:43:38 PM