المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 2، 2017، 153 - 169

تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة

محمد الخوالدة* بايق الشمري**

تاريخ تسلم البحث 2016/8/29 تاريخ قبوله 2016/12/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، وما إذا كانت تصوراتهم تختلف باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة التعليمية، والتخصص، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس "ديفورد للتوجهات النظرية لتعليم القراءة". تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على ثلاثة نماذج لتعليم القراءة (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي). تكونت عينة الدراسة من (344) معلمًا ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 2016/2015م، اختيروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن النموذج السائد لدى المعلمين في تعليم القراءة هو النموذج الصوتي، يليه نموذج المهارات، ثم نموذج منحى اللغة الكلي. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا في تصورات المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ووجود اختلاف دال إحصائيًا في تصوراتهم باختلاف التخصص في النماذج الثلاثة لصالح ذوي التخصصات الإنسانية.

(الكلمات المفتاحية: التصور، معلمو الصفوف الأولية، نماذج تعليم القراءة).

مقدمة: تؤدي اللغة دورًا مهمًا في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة اتصال الفرد بغيره، من خلالها يدرك حاجاته ومتطلباته، وهي أداته للتعبير عن أفكاره ومشاعره وعواطفه، ومن خلالها يؤدي شعائره الدينية، ويحافظ على تراثه الثقافي، ويضمن استمراريته، ويتعرف ثقافات الشعوب الأخرى، وعاداتها المختلفة.

والقراءة من أهم المهارات اللغوية التي تعلّم في المدرسة، تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائية، وفي مقدمتها الكتاب، ليستقي منها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته، وتجعله يستفيد مما يقرأ. ومن خلال القراءة تغرس القيم، وتنمى الاتجاهات والميول، وتشبع الحاجات النفسية، وتوثّق الصلة بين القارئ والكلمة المطبوعة (مصطفى، 1995).

وللقراءة أهمية بالغة في التعلم، ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق (*) خلق الإنسان من علق﴾(العلق: 1-2). فأول كلمة في الخطاب الإلهي الموجه للبشرية هي كلمة (اقرأ)، كما أن القراءة هي أول ما أمر به المصطفى صلى الله عليه وسلم، ولعظيم أهميتها، فقد ربط بها التعلم، والقلم والاكتشاف (صومان، 2009).

The Saudi First Classes Teachers' Perspectives About the Theoretical Models of Teaching Reading.

Mohammad Al-Khawaldeh, *Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
Baeq Al-Shamari*, Ministry of Education, Saudi Arabia.*

Abstract: This study aimed at investigating the Saudi first classes teachers' perspectives about the theoretical models of teaching reading, if there any difference according to the variables of gender, experience, specialization, and qualification. To achieve the aims of the study (The Deford Theoretical Orientation To Reading Profile**)** was used, that consisted of (28) items distributed on three models (Phonics, Skills, and Whole language approach models). The sample of the study consisted of (344) first classes teachers randomly selected from the schools of Al-Qurrayat Governorate in Saudi Arabia during academic year 2015/2016. The results of the study revealed that the phonics model was the dominant belief of teaching reading theoretical models, followed by skills and whole language models respectively. The results also revealed no statistical significant difference in teachers' beliefs due to the variables of gender, educational experience, and qualification, and statistical significant difference in their beliefs about three models due to the variable of specialization in favor of the humanities field.

(**Keywords**: Perspective, First Classes Teachers, Teaching Reading Models).

وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم إلى إجادة الأطفال النطق السليم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وتدريبهم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف، والحصول على المعاني والأفكار منها (عاشور والحوامدة، 2009). ومن أهم المهارات القرائية التي تعلم لطلبة المراحل الأولى من التعليم مهارة تعرف الرموز المكتوبة، مثل تعرف الكلمة كوحدة، وتعرف الشكل العام للكلمة، وتعرف الكلمة من خلال الصور، ومهارات التحليل الصوتي والتحليل البنائي من خلال السياق، وتشكل هذه المهارة الركن الأساسي الأول من مهارات القراءة التي ينبغي تعليم طلبة هذه المرحلة عليها، إضافة إلى مهارات التمييز السمعي، والتمييز البصري، والتمييز السمعي البصري، والمهارات البصرية الحركية (الجرف، 2002).

* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد أدّت الثورة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة التي بلغت ذروتها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلّمها وتعليمها بما يتوافق وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي وبعقل مفتوح؛ ذلك لأن القراءة كانت، وما زالت، وستظل أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة. وقد اختلفت الآراء، وتباينت وجهات النظر حول ماهية القراءة، وكيفية حدوثها لدى القارئ، وما إذا كانت عملية، أم ناتجا، أم كليهما معا. ولا شك أن الاختلاف في ماهية القراءة، وكيفية حدوثها انعكس بشكل أو بآخر على كلّ من الطالب والمعلم وواضع المنهاج، باعتبار أن هذه المهارة اللغوية من أهم المهارات الحياتية في هذا العصر الذي يوصف بعصر المعلوماتية، وعصر الاتصال (نصر، 2003).

ويرى الدليمي والوائلي (2003: 105) القراءة بأنها: "أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية. وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي المعنى. وعلى هذا الأساس، فإن عناصر القراءة تتكون من المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، فهي عملية تعرّف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً؛ أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق؛ أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم؛ أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة".

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم القراءة تطور عبر الزمن، فقد كانت القراءة قديماً تعني فك الرموز؛ أي القدرة على تشكيل الكلمات والمقاطع والعبارات من الرموز المكتوبة، ثم أصبحت فيما بعد تعني فهم المادة المكتوبة واستيعابها، إلى أن أصبحت وسيلة للإبداع وحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية (سامرائي وجواد، 2004).

وتتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي أو المنظم لتعلم القراءة والكتابة، لكن هذا ليس هو وحده الهدف من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، بل إن هناك أهدافاً أخرى لا تقل أهمية وفائدة للمتعلم ينبغي للمعلمين أن يكونوا على وعي وإدراك بها، وأن يسعوا إلى تحقيقها وتطبيقها. وهذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى أهداف عامة لتدريس القراءة في التعليم العام، وأهداف خاصة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية (النصار، 2002).

وتولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص؛ لما له من أهمية بالغة في تيسير سبل التعلم المختلفة، وفي تطوير مهارة القراءة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته، وفي تنمية عادة القراءة التي تفتح أمام القارئ باب المعرفة والثقافة (الكندري وعطا، 1996).

ومعلم القراءة الناجح هو الذي يضع نصب عينيه تلك الأهداف العامة لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، ويحاول أن يوجه جهده ونشاطه لتحقيقها. وينبغي لهذا المعلم ألا يقف عند ذلك الهدف الضيق لتعليم القراءة المتمثل في تمكين الطفل من إدراك صور الكلمات، وجعله قادرًا على تمييز أشكالها المختلفة والمتشابهة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية، ورسمها وكتابتها، وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهومًا آليًا ضعيف الأثر في تكوين شخصية الطفل وفي تقويمها وإنمائها، بل يتعداه إلى الفهم والاستيعاب، وبناء المعنى من المادة المكتوبة، واستخدامها في حل مشكلاته اليومية أيضًا (مصطفى، 1994).

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية المرحلة الابتدائية في التعليم، فقد أكدت ندوة التعليم التي عقدتها وزارة التخطيط في الرياض في الفترة من (5-7) ربيع الأول عام (1403هـ) على ضرورة إعداد معلمي هذه المرحلة، وتأهيلهم بشكل فعال من منطلق أن هذه المرحلة تتطلب معلمًا مؤهلًا تأهيلًا عاليًا، والاعتقاد بأن هذه المرحلة من أخطر المراحل التعليمية، ولا يجوز التساهل بها على الإطلاق (النصار، 1426هـ).

واستمرارًا للجهود التي بذلتها المملكة في هذا الإطار، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية، فأصدرت الأدلة والتعليمات المختلفة، ونفذت العديد من التجارب الهادفة إلى تطوير المعلمين، وتنمية قدراتهم التدريسية. وتوجت هذه الجهود بإنشاء شعبة الصفوف الأولية في الوزارة بتاريخ 1420/9/2هـ، حيث افتتحت رسميًا في سبع إدارات تعليمية على سبيل التجربة، بحيث يكون لها رئيس ومشرفون متخصصون يسعون لتحقيق أهدافها، جعلت من أبرز أهدافها التركيز على تعليم الطلبة المهارات اللغوية الأساسية، وتشخيص واقع معلمي الصفوف الأولية في مدارس المملكة، وجعلها منطلقًا لعملية الإصلاح التربوي، وتنمية القدرات والمهارات العلمية والتربوية وتطويرها لديهم، ولدى مشرفيهم (الباز، 1420هـ).

وتعد دراسة تصورات المعلمين مسألة حيوية للممارسة التربوية، وربما تكون المقياس الأكثر وضوحًا لملاحظة المعلم، وتوجيه نموه مهنيًا؛ ففهم هذه التصورات وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل المعلم وأدائه في أي مدرسة (Kagan, 1992). ومن جهة أخرى، يشير باجرز (Pajares, 1992) إلى أن هناك علاقة قوية بين التصورات التربوية للمعلمين من جهة، وتخطيطهم لعملهم، واتخاذهم للقرارات التعليمية، وممارساتهم الصفية، من جهة أخرى، وأن التصورات التربوية للمعلمين تؤدي دورا محوريًا في اكتسابهم للمعارف، وتفسيرها، وبالتالي في سلوكهم التدريسي. ويشير كذلك إلى أن معظم الباحثين يرون أن دراسة تصورات المعلمين تلقي الضوء على كثير من جوانب العالم المهني للمعلم، وأن الاهتمام المتزايد بهذه التصورات يمكن أن يؤدي إلى فهم الممارسات التربوية وبلورتها بطرق جديدة؛ مما يجعل الدراسات المعنية بالتصورات عظيمة

الأهمية، حيث يتوقع أن تسهم في تحسين عمليات الإعداد المهني للمعلمين، ومن ثم الارتقاء بممارساتهم الفعلية.

ويرى فايفز وبويهل (Fives &Buehl, 2012) أن التصورات التدريسية فكرة أو بناء تتكون من مجموعة من السمات المتنوعة وذات العلاقة بالمعرفة، وتوجد على المستوى الفردي والعام، وثابتة على مر الزمن. واستخلصا كذلك بأن معظم الدراسات التي تناولت التصورات التدريسية للمعلمين تناولتها بعلاقتها بنمط الثقافة الفرعي السائد لدى المعلمين (المعلمون في المدرسة ذاتها)، وعلاقتها بالممارسات التدريسية للمعلمين.

ويرى كلارك وبيترسون (Clark & Peterson, 1986) أن تصورات المعلمين تتكون بشكل رئيس من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكاته وقراراته التدريسية. واستخلص فانج (Fang, 1996) من مراجعته الشاملة للأدب السابق أن الدراسات في هذا الإطار تركز على ثلاثة جوانب، هي: معرفة المعلم، واستدعاء الأحداث في الغرفة الصفية وتذكرها، وبروتوكولات الغرفة الصفية وممارساتها.

وعلى الرغم من أهمية القراءة وتعليمها في الصفوف الأولية، غير أن هناك ما يشير إلى جهل معظم معلمي اللغات بطبيعة القراءة وكيفية حدوثها، ومكوناتها، وأطرها الفلسفية، وكيف يمكن الإفادة منها في مواقف تعليم القراءة؛ لتقديم أشكال العون الفني للطلبة لبلوغ مستويات متقدمة لفهم المقروء، مما جعل معظم المعلمين يعتمدون المحتويات التعليمية الرسمية في مناهج تعليم هذه اللغات وكتبها، وقلما يتجاوزون المعالجات القرائية المقترحة في الكتب التعليمية لمهارات اللغة، الأمر الذي جعل تعليم القراءة يعتمد المناحي التقليدية بعيدًا عن الإبداع والاهتمام بالعمليات الذهنية الخاصة بالقراءة (النصار، 2008؛ نصر، 2003؛ Willis, 2009).

وقد كان هناك جدل كبير حول طبيعة القراءة، والأسس النظرية لها على مر السنين، الأمر الذي انعكس على ممارسات المعلمين، فيما يتعلق بتعليمها. فمن بين العوامل التي تؤثر في مدى معرفة معلمي الصفوف الأولية بتعليم مهارة القراءة تصوراتهم حول عملية القراءة، وطبيعة حدوثها؛ فهناك من يرى أن النص هو المصدر الرئيس للأفكار والمعلومات والمعاني. فيما يرى آخرون أن المعنى موجود في ذهن القارئ، وأن النص المكتوب ما هو إلا وسيلة لمساعدته على تصنيع الأفكار، وإعادة بنائها بصور جديدة تعكس وعي القارئ، ورؤيته للقضايا والموضوعات التي يتناولها الكاتب. ويرى آخرون أن القراءة عملية تفاعلية تفاوضية بين القارئ وما لديه من خبرات، وميول قرائية، وبين الكاتب وما يمتلك من خصائص واتجاهات حول القضايا التي يتناولها عبر النص (نصر، 1992).

وبناء على ذلك، ظهرت نماذج لتعليم القراءة للمبتدئين، وهي النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي. فيصف نموذج المهارات الفرعية "النموذج الصوتي" (Phonics Model) تعليم القراءة بطريقة هرمية، إذ تشكل "الحروف وأصواتها" قاعدة هذا الهرم، فيما يشكل "فهم المقروء" قمته؛ أي أن أساس تعليم القراءة في هذا النموذج هو فك الرموز (Harste & Burke, 1977; Weaver, 1980).

ويركز أنصار هذا النموذج بشكل كبير على التعليم الرسمي للعلاقات بين الحروف والرموز والأصوات الدالة عليها، بوصفها المرحلة الأولى في تعليم القراءة؛ ذلك أن المهارة الأكثر أهمية في المرحلة المبكرة من تعليم القراءة هي قدرة الطفل على تحويل الحروف في المادة المكتوبة إلى أصوات، فتدريس اسم الحرف وصوته متطلب سابق لعملية القراءة في هذا النموذج. وعلى الرغم من أهمية الفهم في ظل هذا النموذج، إلا أن القدرة على الفهم تعتمد بشكل كبير على قدرة الطفل على معالجة الحروف وأصواتها، وربطها باللغة الشفوية والمحكية (Reutzel & Cooter, 1996).

كما يرى أنصار هذا النموذج أن نقطة البداية في تعليم القراءة هي الحروف المرتبة هجائيًا، والأصوات التي تمثل هذه الحروف. كما حذر أنصاره من السماح للأطفال بمحاولة قراءة الكلمات أو العبارات، دون معرفتهم بالحروف وأصواتها في اللغة قيد التعلم؛ ذلك أن عدم معرفة الطفل بهذه الأمور يؤدي إلى الفشل والإحباط في تعلم القراءة وتعليمها منذ البداية. كما أن استخدام برامج الأصوات الإضافية والخارجية في مقررات القراءة، من الوسائل التي تعزز مكونات هذا النموذج في التدريس؛ فافتقار القدرة على فك الرموز سبب رئيس للعجز القرائي، وعدم القدرة على الاستيعاب بحسب هذا النموذج (Anderson, Hiebert & Wilkinson, 1985).

أما نموذج المهارات (Skills Model) فينظر إلى القراءة بأنها واحدة من المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، إذ تتكون كل واحدة من هذه المهارات الرئيسة من سلسلة من المهارات المنفصلة تتساوى في الاهتمام والقبول لدى القارئ، ويتعلم كل منها بشكل منفصل، ثم تتكامل لديه لاحقا (Weaver, 1988). وتتكون القراءة وفق هذا النموذج من ثلاثة مكونات رئيسة تمتزج معا، هي: الاستيعاب، والمفردات، وفك الرموز، إضافة إلى المهارات الفرعية الخاصة بكل مكون من هذه المكونات. وتستخدم هذه المكونات معا في النشاط القرائي، إلا أنه يمكن فصلها لغايات التدريس والتقييم، ولهذا فإن القراءة تصبح كلًا من أجزاء منفصلة تتكامل عبر النص القرائي، وتوضع في المقررات بشكل متتابع ومتسلسل. ومن الجدير بالذكر إن المعرفة بفك الرموز في هذا النموذج لا تشكل أساسا له كما هو عليه الحال في النموذج الصوتي، بل هي جزء مساوٍ في تعليم القراءة.

ويتضمن هذا النموذج أيضًا التعليم المسبق لمعاني المفردات الجديدة قبل البدء بالقراءة، أكثر من السماح للأطفال بمواجهة الكلمات غير المألوفة في النص. وبعد قراءة الأطفال النصوص في المقررات الرسمية للقراءة، ينفذ المعلم ثلاثة دروس في المهارات:

درس مهارة فك الرموز، ودرس مهارة الاستيعاب، ودرس مهارة المفردات. ويعنى تدريس مهارات القراءة بالدرجة الأولى بتعليم المهارات، وممارستها، وتقييمها، ومراجعتها للحصول على درجة من الإتقان (Gordon, 1984).

وفي المقابل، يعكس نموذج منحى اللغة الكلي (Whole Language Model) مجموعة من التصورات المحددة حول الأطفال واللغة وتدريس اللغة، فاللغة الكلية ليست ممارسة في حد ذاتها، بل هي مجموعة من التصورات والتوجهات النظرية التي ينبغي أن تصبح ممارسة؛ لأن لدى المعلم تصورات ومقاصد محددة (Altweger, Edelsky & Flores, 1987).

وقد وصف هارست وبيرك (Harste & Burke, 1977) النموذج التدريسي لمنحى اللغة الكلي بأنه يتكون من ثلاثة أبعاد تقع في ثلاث دوائر داخل السياق الاجتماعي، ويتكون من مستويات اللغة (الجرافوفونيمي، والنحوي، والدلالي)، ويقع المعنى في منتصف النموذج، فعندما تركّز اللغة على الأهداف التدريسية، فإن دائرة تعلم اللغة تؤثر وتنتج من أبعاد السياق الاجتماعي، كما هو الحال بالنسبة لأنظمة اللغة الثلاث: (الجرافوفونيمي، والنحوي، والدلالي) التي تتوفر لدى القارئ. ويصف سميث وجودمان وميريدث (Smith, Goodman & Meredeth, 1976) القراءة من هذا المنظور بأنها عملية نشطة لإعادة بناء المعنى من خلال اللغة المحكية في النظام الصوتي، كذلك يعد الاستماع عملية نشطة لإعادة بناء المعنى من خلال الرموز الصوتية (الفونيمات) للغة الشفوية.

ويشعر المعلمون الذين تنسب تصوراتهم لنموذج اللغة الكلي بأن الأطفال يطورون قدرتهم القرائية والكتابية بشكل كبير، بالطريقة نفسها التي يكتسبون فيها اللغة الشفوية؛ فهم يتعلمون اللغة في بيئة داعمة يشاهدون فيها، ويسمعون اللغة المستخدمة من الآخرين للأهداف ذات المعنى في السياقات الاجتماعية الموقفية المتنوعة (Reutzel & Cooter, 1996). ويرتكز التعليم وفق هذا النموذج على المتعلم أكثر من ارتكازه على الموضوع، أو المادة الدراسية، إلى الحد الذي وصف بأنه المنحى المتمركز حول الطفل، ذلك أنه يستجيب لاهتماماته، وحاجاته، ومحاولاته لتعلم القراءة (Goodman, 1986).

وفي أثناء التعليم وفق هذا النموذج، فإن البيئة واللغة تصممان لتقديم فرص أصيلة للطلبة ليقرؤوا ويكتبوا لأهداف وظيفية، فنقرأ الكتب والقصص المفضلة، ويعاد قراءتها في بيئة لغوية دائمة تتطلب قارئين يملكون شعورًا أو إحساسًا عن المادة المكتوبة. وكذلك فإن الكتب التي يقرؤها الأطفال تحتوي على قصص حقيقية ولغة طبيعية، ولا يطلب إلى الطلبة قراءة الكتب التي تحتوي على لغة مصطنعة أو مقيدة؛ فعندما يكتبون، فهم يكتبون لأهدافهم الخاصة بهم، ويختارون موضوعاتهم الخاصة بهم، وليست التي يختارها المعلم (Graves, 1983).

يلاحظ مما سبق أن النموذج الصوتي في تعليم القراءة يتضمن عملية فك الرموز أولًا، بحيث يتم تحويل الحروف إلى أصوات، والأصوات إلى كلمات، ثم ربط هذه الكلمات بالكلمات الأخرى بمفردات الطفل، وكذلك فإن المعنى يشتق من الصفحة المكتوبة، وتبنى مهارة القراءة في ظل هذا النموذج من أصغر أجزاء اللغة إلى كلياتها.

ويلاحظ أيضًا أن نموذج المهارات في تعليم القراءة يفترض أن القراءة مجموعة من المهارات، وبعبارة أخرى فإن: مهارة(1) + مهارة(2) + مهارة(3) ... = القراءة. كما يفترض أن يصمم التدريس بطريقة يتم فيها تعلم جميع مكونات أنظمة اللغة بطرق منفصلة. كما يفترض أن وظائف هذه المهارات شكل متكامل، ولكن يمكن عزلها لغايات التدريس والممارسة. وأخيرا، فإن المادة المكتوبة تحتوي على رسالة الكاتب، وهدف القارئ هو الحصول على معنى هذه الرسالة.

ويتبين كذلك أن نموذج منحى اللغة الكلي في تعليم القراءة يرى أن الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة مجرد وسائط مختلفة يظهر من خلالها مفهوم اللغة في الاتصال، وأن التعلم للقراءة يحسن به أن يكون عملية طبيعية مثل التعلم للتحدث. ويفترض أيضًا أن المعنى يشكل جوهر التعلم للقراءة والكتابة، كما أن تعليم القراءة يركز بشكل مباشر على المعنى من خلال التقدم من كليات اللغة إلى أجزائها، وأن التعلم للقراءة والكتابة عملية نمائية تطورية تتمثل في الناتج النهائي الذي هو أعظم من مجموع الأجزاء التدريسية المتشابهة.

وعلى الصعيد العملي، فقد أجريت دراسات في هذا الميدان، فقد أجرى فنج وإيثيردج (Feng & Etheridge, 1990) دراسة هدفت إلى مراجعة الأدب السابق المتعلق بدراسة العلاقة بين التوجهات النظرية للمعلمين لتعليم القراءة، وممارساتهم التدريسية لها، خلصا من خلالها إلى وصف التوجهات الرئيسة الآتية: النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي. كما خلصا إلى أن التوجهات النظرية للقراءة لدى المعلمين هي السائدة على ممارساتهم التدريسية. واستخلصا أيضًا أن الدراسات التي تناولت النظرية والتطبيق في مجال تعلم القراءة وتعليمها جاءت بنتائج غير حاسمة؛ ففي الوقت الذي تشير فيه بعض الدراسات إلى التزام المعلمين بتوجهاتهم النظرية لتعليم القراءة في أثناء تدريسهم لها، نجد دراسات أخرى بينت أن هذه التوجهات النظرية قد انعكست على ممارساتهم، ولكن بعد تعديلها.

وأجرت لوتشيانو (Luciano, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات النظرية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية لتعليم القراءة، وممارساتهم التدريسية لها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية للقراءة، ومقياسًا للممارسات القرائية. تكونت عينة الدراسة من (102) من معلمي الصف الأول

الابتدائي في ولاية فلوريدا. أظهرت نتائج الدراسة أن (22.5%) من المعلمين يمثلون النموذج الصوتي، وأن (77.5%) يمثلون النموذج المختلط بين (الصوتي ومنحى اللغة الكلي). وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة متوسطة بين التوجهات النظرية للمعلمين وممارساتهم التدريسية.

وقامت سوان (Swann, 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفاهيم المعلمين نحو القراءة، وقراراتهم التدريسية في تعليمها. تكونت عينة الدراسة من (49) معلمًا، و(6) طلاب من المرحلة الابتدائية. وخلال المرحلة الأولى من الدراسة استجاب جميع المعلمين لمقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. وفي المرحلة الثانية اختير (6) منهم بطريقة عشوائية من معلمي الصف الثاني الأساسي، أجريت لهم تسجيلات صوتية مع طالب واحد لمدة (5) أسابيع، بالإضافة إلى المقابلات الرسمية وغير الرسمية. أظهرت نتائج المرحلة الأولى أن (7) من المعلمين يمثلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة، و(42) يمثلون نموذج المهارات. في حين أظهرت نتائج المرحلة الثانية أن (3) معلمين يمثلون النموذج الصوتي، و(3) معلمين يمثلون نموذج المهارات. كما أظهرت النتائج أن المعلمين الستة أظهروا وعيا قويا لتوجهاتهم النظرية في تعليم القراءة، كما أن المعلمين ذوي توجه النموذج الصوتي قدموا تغذية راجعة صوتية دائمة، في حين لم يقدم المعلمون ذوو توجه نموذج المهارات تغذية راجعة صوتية.

وهدفت دراسة أبو الهيجاء والصرايرة (Abu Alhaija and Al- Saraerah, 2005) إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات في القراءة والكتابة وممارساتهم في تعليمهما، وإلى بيان أثر نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، وعدد سنوات الخبرة في تلك التصورات والممارسات. تكونت عينة الدراسة من (525) من معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريتي التربية والتعليم في منطقتي إربد الأولى والثانية. ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثان مقياس تصورات القراءة والكتابة والممارسات في تعليمهما الذي طوره "لينسكي ووام وجريفي" (1998)، واعتمدا على درجات المعلمين والمعلمات على المقياس في تصنيفهم إلى تقليديين وبنائيين واختياريين. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد الدراسة (352) كانوا تقليديين في تصوراتهم وممارساتهم، وأن بعضهم (127) كانوا بنائيين، وأن قلة منهم (46) كانوا اختياريين. كما أظهرت النتائج عدم وجود توافق بين التصورات والممارسات لعدد لا بأس به من المعلمين والمعلمات (215). وبينما كان المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية وذوو الخبرة التعليمية التي تزيد على خمس سنوات، أكثر تقليدية من نظرائهم في المدارس الخاصة وذوي الخبرة التعليمية التي تقل عن خمس سنوات، كان المعلمون والمعلمات في المدارس الخاصة وذوو الخبرة التعليمية التي تقل عن خمس سنوات، أكثر بنائية من نظرائهم في المدارس الحكومية وذوي الخبرة التعليمية التي تزيد على خمس سنوات.

وهدفت دراسة الدرابيع (Al- Darabie, 2006) إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن، وتوجهاتهم للنماذج النظرية للقراءة، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس ديفورد (1985). تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على النماذج النظرية الثلاث للقراءة: النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج اللغة الكلي. تكونت عينة الدراسة من (229) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية من المدارس الحكومية في عمان اختيروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين، وتوجهاتهم للنماذج النظرية للقراءة كانت تقليدية، وعلى النحو الآتي: (نموذج المهارات بنسبة 56.8%، والنموذج الصوتي بنسبة 31%، ونموذج اللغة الكلي بنسبة 12%). وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهاتهم مجتمعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

وأجرى ميلدريد (Mildred, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي الصف الأول الأساسي حول القراءة والكتابة وممارساتهم لها، وعلاقتها بمفاهيم الأطفال نحوهما. تكونت عينة الجزء الأول من الدراسة من (76) معلمًا من معلمي الصف الأول الأساسي في ولاية "بورتوريكو" استجابوا لمقياس توجهات القراءة والكتابة (التقليدي، والبنائي، والانتقائي). وتكونت عينة الجزء الثاني من الدراسة من (6) معلمين بمقدار معلمين اثنين من كل توجه، و(48) من طلبة الصف الأول الأساسي من المنطقة التعليمية ذاتها من صفوف المعلمين الذين يمثلون التوجهات الثلاثة لستة معلمين (4 أطفال مرتفعي ومنخفضي القدرة القرائية لدى كل معلم)، أجريت معهم مقابلات فردية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين أبدوا تصورات وممارسات تقليدية نحو القراءة والكتابة، في حين أبدت نسبة قليلة تصورات وممارسات بنائية. كما أظهرت النتائج وجود توافق بين توجهات المعلمين نحو القراءة والكتابة، وممارساتهم لها، ومفاهيم الأطفال حولهما، حيث أظهر الأطفال الذين توجهات معلميهم بنائية مفاهيم كلية نحو القراءة والكتابة، في حين أظهر الأطفال الذين توجهات معلميهم تقليدية وانتقائية مفاهيم مبنية على المهارات. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم الأطفال نحو القراءة والكتابة وقدراتهم القرائية.

وأجرت عثمان (Othman, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوجهات النظرية لمعلمي اللغة العربية في الأردن لتعليم القراءة، وما إذا كانت توجهاتهم تختلف باختلاف مستوى الصف الذي يدرسه المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. تكونت عينة الدراسة من (215) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية موزعين على الصفوف (1-12). أظهرت نتائج الدراسة أن (170) معلمًا يمثلون النموذج الصوتي، (80) معلمًا منهم في الصفوف

(1-3)، و(48) معلمًا في الصفوف من (4-6)، و(42) معلمًا في الصفوف (7-12). و(38) يمثلون نموذج المهارات، (3) معلمين في الصفوف (4-6)، و (35) في الصفوف (7-12). و(7) معلمين يمثلون منحى اللغة الكلي جميعهم في الصفوف من (7-12). كما أظهرت نتائج الدراسة أن توجهات المعلمين النظرية لتعليم القراءة للمعلمين تداخلت مع الصفوف التي يدرسونها؛ فالمعلمون الذين يفضلون التدريس الأقل رسمية ومباشرة يميلون إلى التدريس في الصفوف العليا.

وأجرت مايو (Mayo, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولى نحو تعليم القراءة وممارساتهم لها، وعلاقتها بمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمستوى الصفي الذي يدرسه المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ويستود (1997) لتصورات المعلمين نحو تعليم القراءة في الصفوف الأولية. تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على نموذجي من أسفل لأعلى، ومن أعلى لأسفل في تفسير عملية القراءة وتعليمها. تكونت عينة الدراسة من (427) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين نحو القراءة كانت وفق النموذج التفاعلي التي هي مزيج من نموذج من أسفل لأعلى، ومن أعلى لأسفل، وعدم وجود فروق في هذه التصورات تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمستوى الصفي الذي يدرسه المعلم، ووجود توافق بين تصورات هؤلاء المعلمين وممارساتهم التعليمية.

وأجرت سنجلتون (Singleton, 2013) دراسة نوعية باستخدام دراسة الحالة هدفت إلى الكشف عن تصورات (8) من معلمي رياض الأطفال ولاية ليوزفيل/ كنتكي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوجهاتهم النظرية لتعليم القراءة، أظهرت نتائجها أن المعلمين الثمانية يمثلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة.

وأجرت تيفاني (Tiffany, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة تصورات معلمات رياض الأطفال وممارساتهم لتعلم القراءة وتعليمهما في المراحل الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. تكونت عينة الدراسة من (74) معلمة من معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة أن (6%) من المعلمات يمثلن النموذج الصوتي (فك الرموز)، و(92%) يمثلن نموذج المهارات، و(2%) يمثلن نموذج منحى اللغة الكلي، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين تصورات المعلمات وممارساتهن.

وأجرى السريع (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الأولية في المملكة العربية السعودية لأهمية تنمية الوعي الصوتي في إكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة، وتقويم هذا الوعي، وتحديد مدى ارتباط متغير الخبرة التعليمية لمعلمي الصف الأول باستجاباتهم حول طبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استفتاء عينة مكونة من (233) معلم قراءة للصف الأول الابتدائي من (89) مدرسة ابتدائية تم اختيارها بشكل عشوائي من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة صيغت بنودها على نحو يسأل عن مدى ارتباط كل نشاط في تنمية الوعي الصوتي باكتساب مهارة القراءة، ومعالجة ذلك في ضوء خبرات المعلمين التعليمية والتدريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير من تم استفتاؤهم من المعلمين حول أهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة قد تراوح بين المهم والمهم جدًا، وأن استجاباتهم لم تتأثر بالخبرة التعليمية أو التدريبية.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام الذي أجريت من أجله، وهو الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية نحو تعليم القراءة، إلا أنها مازت عنها في أنها الدراسة الأولى التي تجرى في البيئة السعودية– في حدود اطلاع الباحثين- من جهة، وتناولها متغير التخصص وأثره في تصوراتهم من جهة أخرى، حيث لم يحظ هذا المتغير بالبحث والدراسة في هذا الموضوع البحثي. وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات في إجراءات الدراسة، وتطوير أداتها، وتطبيقها، واستخلاص نتائجها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

أثبتت الدراسات أن لتصورات المعلمين تأثيرًا قويًا في رضاهم في تبني استراتيجيات تدريسية جديدة، وفي ممارساتهم التعليمية؛ ممّا يجعل دراسة تصوراتهم ضرورية، إذ تزود مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز فيه في برامج الإعداد والتأهيل، وتقويم البرامج الحالية(Kagan, 1992; Pajares, 1992; Tarman, 2012).

وتؤدي التصورات الفلسفية للمعلمين حول القراءة دورًا نشطًا في تحديد الطريقة التي يتبعونها، وعلى القرارات التي يتخذونها، وعلى نوعية تعليم القراءة في الصفوف الدراسية (May, 1990). ومن جهة أخرى، يعد دور المعلم، ومعرفته بالنماذج النظرية التي تفسر طبيعة القراءة، ونماذج تعليمها من العوامل المهمة التي تشكل صميم تعليم القراءة؛ فقد أشارت الدراسات إلى أن تصورات المعلمين للنماذج النظرية لعملية القراءة وتوجهاتها تؤثر في ممارساتهم التدريسية داخل الغرف الصفية (Harste & Burke, 1977; Rupley & Logan, 1984).

وعلى الرغم من إيلاء وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عناية خاصة بمعلمي مرحلة الصفوف الأولية، وببرامج إعدادهم وتأهيلهم في المباحث الدراسية المختلفة، إلا أن الجانب الفلسفي لمهارة القراءة والتصورات حولها لم يحظ بالدرجة الكافية في هذه البرامج، فقد لاحظ أحد الباحثين في هذه الدراسة من

خلال تتبعه لبرامج إعداد المعلمين في هذه المرحلة قلة اهتمامها بطبيعة القراءة، وكيفية حدوثها، ومكوناتها، وأطرها الفلسفية، ونماذج تعليمها، وكيف يمكن الإفادة منها في مواقف تعليم القراءة.

وكغيرهم من المعلمين، فقد يختلف معلمو الصفوف الأولية في تصوراتهم عن التعلم والتعليم؛ مما يؤثر في طرائق تعليمهم، والنواتج التي يركزون عليها في العملية التعليمية. ولأهمية التعرف إلى تصورات معلمي الصفوف الأولية لطبيعة القراءة وكيفية حدوثها؛ لما لها من دور في ممارساتهم وقراراتهم التدريسية في إقبال المعلمين أو إحجامهم من جهة، ولندرة الدراسات العربية التي بحثت في هذا المجال، لا سيما في المملكة العربية السعودية من جهة أخرى، انبثقت فكرة هذه الدراسة. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة؟
- هل تختلف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف متغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، كما هدفت إلى استقصاء أثر متغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي) في هذه التصورات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة الحالية في الآتية:

- إسهامها في تعميق المعرفة بكيفية حدوث القراءة، وبالعوامل التي تؤثر في تفعيل دور معلمي الصفوف الأولية في تعليم القراءة، واختيار الممارسات الملائمة لذلك.
- توجيه أعضاء مناهج اللغة العربية والقائمين على تعليم القراءة بضرورة تزويد معلمي الصفوف الأربعة الأولى بالمفاهيم المعاصرة للقراءة، وبالنظريات والنماذج التي تفسر حدوثها، وتدريبهم على كيفية استخدامها في البيئة المدرسية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين في الجامعات مساقات ومقررات حول فلسفة ونظريات تعليم القراءة للصغار.
- توفير مسار بحثي خصب لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعات في هذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الأوليّة في المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة القريات.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في المدارس التابعة لمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2016/2015 وفق العاملين السابقين.
- الحدود الأدائية: اعتمدت الدراسة على مقياس تصورات المعلمين للتوجهات النظرية لتعليم القراءة، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- معلمو الصفوف الأوليّة: هم المعلمون من جميع التخصصات الذين يقومون بالتدريس في الصفوف: الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- نماذج تعليم القراءة: وهي النماذج النظرية التي يتبعها المعلمون لتعليم القراءة في الصفوف الأولية، التي تقوم على نظريات تفسير القراءة، وتتحدد في الدراسة الحالية بالنموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي.
- تصورات المعلمين: يقصد بها التصورات التي يحملها معلمو الصفوف الأولية حول النماذج النظرية الثلاثة لتعليم القراءة. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها معلم الصفوف الأولية على مقياس تصورات التوجهات النظرية لتعليم القراءة المعد خصيصًا لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيقها مقياسا للكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأولية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (614) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون الصف الأول والثاني والثالث، بواقع (327) معلمًا، و(287) معلمة. وتكونت عينة الدراسة من (344) منهم اختيروا بالطريقة العشوائية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي)

	المستوى/الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	193	56.1%
	أنثى	151	43.9%
	المجموع	344	100.0%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	46	13.4%
	من 5 – أقل من 10 سنوات	89	25.9%
	10 سنوات فأكثر	209	60.7%
	المجموع	344	100.0%
التخصص	إنساني	269	78.2%
	علمي	75	21.8%
	المجموع	344	100.0%
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	81	23.5%
	بكالوريوس فأعلى	263	76.5%
	المجموع	344	100.0%

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس تصورات المعلمين للتوجهات النظرية لتعليم القراءة (The Deford Theoretical Orientation To Reading Profile). الذي صممته ديان ديفورد (Deford, 1985). تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على النماذج النظرية لتعليم القراءة، هي: النموذج الصوتي، وتمثله الفقرات (1، 2، 3، 6، 9، 10، 12، 20، 21، 22)، ونموذج المهارات، وتمثله الفقرات (4، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 24، 25، 28)، ونموذج منحى اللغة الكلي، وتمثله الفقرات (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27).

صدق المقياس وثباته

صدق المقياس الأصلي

جرى التحقق من صدق المقياس الأصلي باستخدام التحليل العاملي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية كشف وجود عامل واحد فسر (64,3 %) من التباين، كما جرى التحقق من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (90) معلمًا ومعلمة، (30) معلمًا يمثلون كل نموذج، كشفت أيضًا وجود عامل واحد فسر (94,5%) من التباين.

ثبات المقياس الأصلي

جرى التحقق من ثبات المقياس الأصلي، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (47) معلمًا ومعلمة، (12) منهم يمثلون النموذج الصوتي، و (20) يمثلون نموذج المهارات، و(15) يمثلون نموذج المهارات، وقد بلغ معامل الثبات (0.80). كما جرى التحقق من ثبات المقياس أيضًا من خلال معامل كرونباخ ألفا بتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (90) معلمًا ومعلمة، بواقع (30) معلمًا في كل نموذج، وقد بلغ معامل الثبات (0.98).

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقّق من دلالات صدق المقياس، قام الباحثان في الدراسة الحالية بترجمة هذه الفقرات إلى اللغة العربية، حيث أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، وقد تمثّل ذلك بالطلب من اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة أيضًا. وقُوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وُجد فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحثان إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، ومن العربية إلى الإنجليزية، للتثبّت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

ثم قام الباحثان بعرض المقياس بصورته المترجمة على عدد من المحكمّين من المتخصصين في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الابتدائية، والطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية والجامعات السعودية، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث صلتها للنماذج، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات المحكّمين التي تضمنت تعديلا لبعض الصياغات اللغوية، واستبدال بعض المفردات والأمثلة

المطروحة بأخرى لتناسب البيئة العربية والمحلية. وقد اعتمد الباحثان في ذلك على إجماع (80%) من المحكّمين.

ولمزيد من التثبت من مدى ملاءمة فقرات المقياس لأفراد الدراسة، حسبت معاملات التمييز باستخدام معامل الارتباط المصحح لكل فقرة من هذه الفقرات، كما في الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالنموذج الذي تنتمي له والمقياس ككل

رقم الفقرة	معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بـ		رقم الفقرة	معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بـ	
	النموذج	المقياس ككل		النموذج	المقياس ككل
1	.79	.77	**14**	.77	.69
2	.66	.61	**16**	.58	.55
3	.67	.64	**19**	.56	.64
6	.86	.82	**24**	.74	.76
9	.68	.69	**25**	.80	.82
10	.71	.73	**28**	.43	.37
12	.61	.61	**5**	.31	.34
20	.81	.81	**7**	.31	.33
21	.48	.52	**15**	.34	.31
22	.79	.80	**17**	.41	.36
4	.82	.86	**18**	.45	.47
8	.66	.62	**23**	.63	.49
11	.59	.71	**26**	.34	.34
13	.30	.32	**27**	.54	.50

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل نموذج من النماذج الثلاثة، وللنموذج ككل، كما في الجدول (3).

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي لكل نموذج من النماذج الثلاثة وللفقرات ككل

النموذج	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
النموذج الصوتي	0.92
نموذج المهارات	0.89
نموذج منحى اللغة الكلي	0.70
النموذج ككل	**0.93**

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل الاتساق الداخلي لفقرات النموذج الصوتي بلغت (0.92)، ولفقرات نموذج المهارات (0.89)، ولفقرات نموذج منحى اللغة الكلي (0.70)، وللفقرات ككل (0.93)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

يستجيب المعلم/ المعلمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة كالآتي: موافق بشدة (1)، وموافق (2)، ومحايد (3)، وغير موافق (4)، وغير موافق بشدة (5). ويعكس تصحيح المقياس في الفقرات السالبة الآتية: (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27)، بحيث تعطى موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1). وتصنّف الإجابة الكلية للمعلم/ المعلمة كالآتي: (28- 65= النموذج الصوتي، و66-110= نموذج المهارات، و111-140= نموذج منحى اللغة الكلي).

متغيرات الدراسة

أ) **المتغيرات التصنيفية**، واشتملت على:

- **الجنس:** (ذكر، وأنثى).
- **عدد سنوات الخبرة**، وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 - أقل من 10 سنوات، ومن 10 سنوات فأكثر).
- **التخصص، وله فئتان:**

(إنساني): (اللغة العربية، العلوم الشرعية، الاجتماعيات).

(علمي): (العلوم، الرياضيات، أخرى).

- **المؤهل العلمي، وله مستويان (أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس فأعلى).**

ب) **المتغير التابع:** تصورات المعلمين للتوجهات النظرية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، لكل نموذج على حدة، وللمقياس ككل.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة؛ استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي ("x^2") .

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة

وعلاقتها ببعض المتغيرات، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفق سؤاليها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة ومناقشتها وفق سؤاليها؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت علامة كل معلم على فقرات المقياس المكون من (28) فقرة بإيجاد مجموع استجاباته على جميع الفقرات، ليتم تصنيفه وفق المعيار المستخدم في الدراسة الحالية في أحد النماذج الثلاثة (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي)، ومن ثم حُسبت التكرارات والنسب المئوية لتصنيفاتهم المبينة في الجدول (4).

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لتصنيف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة

النموذج المتعلق بمعتقد المعلم نحو تعليم القراءة	التكرار	النسبة المئوية%	الرتبة
النموذج الصوتي	212	61.6	1
نموذج المهارات	96	27.9	2
نموذج منحى اللغة الكلي	36	10.5	3
المجموع	344	100.0	

يُلاحظ من الجدول (4) أن (61.6%) من أفراد عينة الدراسة يمثلون (النموذج الصوتي) في تعليم القراءة، وأن (27.9%) منهم يمثلون (نموذج المهارات)، وأن (10.5%) منهم يمثلون (منحى اللغة الكلي). وبذلك يكون (النموذج الصوتي) هو النموذج السائد لدى أفراد عينة الدراسة. وللكشف عن وجود دلالة إحصائية للمعتقد السائد لدى أفراد عينة الدراسة للنماذج النظرية لتعليم القراءة؛ استخدم اختبار مربع كاي المبين نتائجه في الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار مربع كاي للمعتقد السائد لدى أفراد عينة الدراسة للنماذج النظرية لتعليم القراءة

النموذج المتعلق بمعتقد المعلم نحو تعليم القراءة	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
النموذج الصوتي	212	114.7		
نموذج المهارات	96	114.7	*139.628	0.000
نموذج منحى اللغة الكلي	36	114.7		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

**درجة الحرية=2

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة مربع كاي بلغت (139.628) بدلالة إحصائية (0.000)، مما يؤكد على أن النموذج السائد لدى أفراد عينة الدراسة لتعليم القراءة هو النموذج الصوتي.

وتبين هذه النتيجة أن معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية يفضلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة؛ فهم يركزون على التعليم الرسمي للعلاقات بين الحروف والرموز والأصوات الدالة عليها، بوصفها المرحلة الأولى في تعليم القراءة؛ ذلك أنهم يرون أن المهارة الأكثر أهمية في المرحلة المبكرة من تعليم القراءة هي قدرة الطفل على تحويل الحروف في المادة المكتوبة إلى أصوات، فتدريس اسم الحرف وصوته متطلب سابق لعملية القراءة في رأيهم.

ويمكن أن يعزى تفضيل هؤلاء المعلمين للنموذج الصوتي إلى أن كتاب "لغتي" ينصب تركيزه في تعليم القراءة على مفهوم الكلمة والصورة لمساعدة تلاميذ المرحلة على فك رموز الكلمة، وإعطاء الوقت الكافي لمعرفة الحروف والأصوات لإكسابهم مبدأ التهجي القرائي (السريع، 2015). إضافة إلى أن (16%) تقريبا من الأطفال في الصف الأول الابتدائي فقط سبق لهم الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال (وزارة التعليم، 1435هـ). وهذا يعني أن (84%) منهم لم يتعرضوا لخبرات لغوية قبل دخولهم الصفوف الأولية تمكنهم من تنمية وعيهم الصوتي اللازم لتعليم القراءة، خصوصا أن الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال ليس إلزاميًا، الأمر الذي دعا هؤلاء المعلمين إلى التركيز على هذا النموذج لإكساب التلاميذ المعرفة بالحروف والأصوات التي تعد المفتاح الأساس في تعليم القراءة.

وتجيء هذه النتيجة متفقة تماما مع ما شهدته العقود القليلة الأخيرة من تغييرات جذرية في طرائق تعليم القراءة في العالم، وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث العلمية الحديثة، التي أظهرت أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات أساسية لغوية، مثل الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، والتركيب الصوتي، والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات؛ فهذه القدرات تشكل أساسا مهما لفهم المقروء؛ إذ تمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة آلية، وهو ما يتيح له استثمار قدرته الذهنية في ربط الكلمات معا، أي في فهم ما يقرأ، وهو التغيير الذي طرأ على تعليم القراءة، مما حدا بالتربويين ومخططي المناهج الاستغناء عن الطريقة الكلية في تعليم القراءة شيئًا فشيئًا، والتوجه نحو الطريقة الصوتية على هذا الأساس (عورتاني، 2006; Shankwiler & Fowler, 2004).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو الهيجاء والصرايرة (Abu Alhaija & Al- Saraerah, 2005) التي أظهرت أن معظم تصورات المعلمين لتعليم القراءة والكتابة في الأردن كانت تقليدية، ومع دراسة ميلدريد (Mildred, 2006) التي أظهرت نتائجها أن معظم تصورات المعلمين لتعليم القراءة والكتابة كانت تقليدية كذلك، ومع دراسة سنجلتون (Singleton, 2013) التي أظهرت نتائجها أن جميع المعلمين يمثلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة، ومع دراسة السريع (2015) التي أظهرت نتائجها بأن تقدير من جرى استفتاؤهم من المعلمين حول أهمية أنشطة الوعي

الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة قد تراوح بين المهم والمهم جدًا، ومع دراسة عثمان (Othman, 2007) التي أظهرت نتائجها أن غالبية تصورات معلمي اللغة العربية في الأردن للتوجهات النظرية لتعليم القراءة تمثل النموذج الصوتي.

فيما تأتي هذه النتيجة متفقة جزئيا مع دراسات كل من (Swann, 2001; Abu Alhaija & Al- Sarerah, 2005; Al-Darabie, 2006; Tiffany, 2015; Singleton, 2013; Mildred, 2006) التي أظهرت نتائجها أن عددا قليلا من المعلمين أبدوا تصورات بنائية، أو ممن يمثلون نموذج منحى اللغة الكلي في تعليم القراءة.

فيما تختلف نتائج هذه الدراسة نوعا ما مع دراسات كل من سوان (Swann, 2001) التي أظهرت نتائجها أن غالبية المعلمين يمثلون نموذج المهارات في تعليم القراءة، ودراسة الدرابيع (Al-Darabie, 2006) التي أظهرت نتائجها أن غالبية معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن يمثلون نموذج المهارات في تعليم القراءة، ومع دراسة تيفاني (Tiffany, 2015) التي أظهرت نتائجها أن الغالبية العظمى من معلمي رياض الأطفال يمثلون نموذج المهارات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل تختلف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي)؟".

أ). فيما يتعلق بمتغير الجنس، استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعًا لمتغير الجنس، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعًا لمتغير الجنس

النموذج		الجنس		المجموع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
		ذكر	أنثى			
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	113	99	212	2.501	.286
	النسبة وفق النموذج	53.3%	46.7%	100.0%		
	النسبة الكلية	32.8%	28.8%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	56	40	96		
	النسبة وفق النموذج	58.3%	41.7%	100.0%		
	النسبة الكلية	16.3%	11.6%	27.9%		
نموذج منحى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	24	12	36		
	النسبة وفق النموذج	66.7%	33.3%	100.0%		
	النسبة الكلية	7.0%	3.5%	10.5%		
المجموع	التكرار الملاحظ	193	151	344		
	النسبة وفق النموذج	56.1%	43.9%	100.0%		
	النسبة الكلية	56.1%	43.9%	100.0%		

**درجة الحرية=2

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيمة مربع كاي بلغت (2.501) بدلالة إحصائية (0.286)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على عدم اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف جنسهم.

ب). فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

النموذج		عدد سنوات الخبرة			المجموع	قيمة كاي تربيع**	الدلالة الإحصائية
		أقل من 5 سنوات	من 5 - أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر			
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	24	53	135	212	3.680	.451
	النسبة وفق النموذج	11.3%	25.0%	63.7%	100.0%		
	النسبة الكلية	7.0%	15.4%	39.2%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	16	24	56	96		
	النسبة وفق النموذج	16.7%	25.0%	58.3%	100.0%		
	النسبة الكلية	4.7%	7.0%	16.3%	27.9%		
نموذج منحى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	6	12	18	36		
	النسبة وفق النموذج	16.7%	33.3%	50.0%	100.0%		
	النسبة الكلية	1.7%	3.5%	5.2%	10.5%		
المجموع	التكرار الملاحظ	46	89	209	344		
	النسبة وفق النموذج	13.4%	25.9%	60.8%	100.0%		
	النسبة الكلية	13.4%	25.9%	60.8%	100.0%		

**درجة الحرية=2

يُلاحظ من الجدول (7) أن قيمة مربع كاي بلغت (3.680) بدلالة إحصائية (0.451)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على عدم اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف عدد سنوات خبرتهم.

ج). فيما يتعلق بمتغير التخصص الأكاديمي، استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي

النموذج		التخصص الأكاديمي		المجموع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
		إنساني	علمي			
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	181	31	212	*20.289	.000
	النسبة وفق النموذج	85.4%	14.6%	100.0%		
	النسبة الكلية	52.6%	9.0%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	60	36	96		
	النسبة وفق النموذج	62.5%	37.5%	100.0%		
	النسبة الكلية	17.4%	10.5%	27.9%		
نموذج منحى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	28	8	36		
	النسبة وفق النموذج	77.8%	22.2%	100.0%		
	النسبة الكلية	8.1%	2.3%	10.5%		
المجموع	التكرار الملاحظ	269	75	344		
	النسبة وفق النموذج	78.2%	21.8%	100.0%		
	النسبة الكلية	78.2%	21.8%	100.0%		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) **درجة الحرية=2

يُلاحظ من الجدول (8) أن قيمة مربع كاي بلغت (20.289) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف التخصص. ولتحديد مصدر هذا الاختلاف في كل نموذج من النماذج الثلاثة؛ استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو تعليم القراءة تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي، وفي كل نموذج، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي وفي كل نموذج

النموذج		التخصص الأكاديمي		المجموع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
		إنساني	علمي			
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	181	31	212	*106.132	0.000
	النسبة وفق النموذج	85.4%	14.6%	100.0%		
	النسبة الكلية	52.6%	9.0%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	60	36	96	*6.000	0.014
	النسبة وفق النموذج	62.5%	37.5%	100.0%		
	النسبة الكلية	17.4%	10.5%	27.9%		
نموذج منحى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	28	8	36	*11.111	0.001
	النسبة وفق النموذج	77.8%	22.2%	100.0%		
	النسبة الكلية	8.1%	2.3%	10.5%		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) **درجة الحرية=1

يُلاحظ من الجدول (9) أن:

- قيمة مربع كاي للنموذج الصوتي بلغت (106.132) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، **مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنموذج الصوتي في تعليم القراءة باختلاف تخصصهم الأكاديمي،** ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (إنساني) بنسبة مئوية (85.4%) مقابل نسبة مئوية (14.6%) لذوي التخصص الأكاديمي (علمي)**.**
- قيمة مربع كاي لنموذج المهارات بلغت (6.000) بدلالة إحصائية (0.014)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، **مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لنموذج المهارات في تعليم القراءة باختلاف تخصصهم الأكاديمي،** ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (إنساني) بنسبة مئوية (62.5%) مقابل نسبة مئوية (37.5%) لذوي التخصص الأكاديمي (علمي)**.**
- قيمة مربع كاي لنموذج منحى اللغة الكلي بلغت (11.111) بدلالة إحصائية (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، **مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لنموذج منحى اللغة الكلي في تعليم القراءة باختلاف تخصصهم الأكاديمي،** ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (إنساني) بنسبة مئوية (77.8%) مقابل نسبة مئوية (22.2%) لذوي التخصص الأكاديمي (علمي)**.**

د) **فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي،** استخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

النموذج		المؤهل العلمي		المجموع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
		أقل من بكالوريوس	بكالوريوس فأعلى			
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	49	163	212	0.170	.919
	النسبة وفق النموذج	23.1%	76.9%	100.0%		
	النسبة الكلية	14.2%	47.4%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	24	72	96		
	النسبة وفق النموذج	25.0%	75.0%	100.0%		
	النسبة الكلية	7.0%	20.9%	27.9%		
نموذج منحى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	8	28	36		
	النسبة وفق النموذج	22.2%	77.8%	100.0%		
	النسبة الكلية	2.3%	8.1%	10.5%		
المجموع	التكرار الملاحظ	81	263	344		
	النسبة وفق النموذج	23.5%	76.5%	100.0%		
	النسبة الكلية	23.5%	76.5%	100.0%		

**درجة الحرية=2

يُلاحظ من الجدول (10) أن قيمة مربع كاي بلغت (0.170) بدلالة إحصائية (0.919)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على عدم اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف مؤهلهم العلمي.

ويمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا في تصورات المعلمين تبعا لمتغير الجنس إلى طبيعة التجانس بين الذكور والإناث في الدراسة الحالية، فهم من معلمي المرحلة الابتدائية للصفوف الأولية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، ومن نفس البيئة الثقافية والاجتماعية، مما قلص الفجوة في التصورات بينهما. ويؤكد ذلك ما توصل إليه هوفر (Hofer, 2008) بأن العوامل الثقافية والاجتماعية تؤثر في التصورات لدى الأفراد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليو (Liu, 1999) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في التصورات الثقافية للمعلمين تعزى إلى الجنس، ومع دراسة مهيدات والجراح والخوالدة والربيع (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات معلمي الصفوف الأولى في الأردن للعسر القرائي "الديسلكسيا" تعزى للجنس لصالح الإناث.

ويمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا في تصورات المعلمين تبعا لمتغير الخبرة التدريسية إلى أن النماذج النظرية لتعليم القراءة تتطلب معرفة نظرية معمقة بطبيعة القراءة ومهاراتها وكيفية حدوثها، وهذا لا يتحقق إلا إذا تعرض المعلم لخبرات تدريبية منظمة وممنهجة سواء أكانت قبل الخدمة أم في أثنائها بغض النظر عن عدد سنوات خبرته التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النصار (2001) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ومع دراسة مايو (Mayo, 2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي الصفوف الأولى ورياض الأطفال نحو تعليم القراءة والكتابة في الولايات المتحدة الأمريكية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ومع دراسة السريع (2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الأولية في المملكة العربية السعودية لأهمية تنمية الوعي الصوتي في إكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة مهيدات والجراح والخوالدة والربيع (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات المعلمين للعسر القرائي "الديسلكسيا" تعزى للخبرة التدريسية، ومع دراسة ليو (Liu, 1999) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في التصورات الفلسفية للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ومع دراسة أبو الهيجاء والصرايرة (Abu Alhaija & Al- Saraerah, 2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي الصفوف الأولية في الأردن لتعليم القراءة والكتابة وممارساتهم التعليمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

ويمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا في تصورات المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي إلى أن ما يتعرض إليه الطلبة المعلمين في أثناء الدراسة الجامعية يركز في كثير من الأحيان على الجوانب النظرية دون أن يعطى الطالب الفرصة الكافية للتدريب على تطبيق هذه النظريات والنماذج في البيئة الصفية في أثناء تعليمهم القراءة سواء من الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى، أو من الحاصلين على درجة أقل من البكالوريوس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدرابيع (Al-Darabie, 2006) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن للتوجهات النظرية لتعليم القراءة لصالح الحاصلين على الماجستير.

وأظهرت نتائج اختبار مربع كاي كذلك وجود اختلاف دال إحصائيًا في تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية في كل نموذج من النماذج الثلاثة. فقد بلغت قيمة مربع كاي للنموذج الصوتي بلغت (106.132) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ولنموذج المهارات بلغت (6.000) بدلالة إحصائية (0.014)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ولنموذج منحى اللغة الكلي بلغت (11.111) بدلالة إحصائية (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة متوقعة؛ ذلك أن عينة الدراسة من ذوي التخصصات الإنسانية (اللغة العربية، والعلوم الشرعية، والاجتماعيات) بلغت 78% التي هي انعكاس لمجتمع الدراسة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في التخصصات الإنسانية أقرب إلى دراسة اللغة ومهاراتها، وكيفية اكتسابها من الطلبة أولئك ذوي التخصصات العلمية كالرياضيات والعلوم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النصار (2001) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتية:

- الإفادة من النموذج الصوتي في تعليم القراءة في تأليف كتب اللغة العربية للصفوف الابتدائية، وتطوير أنشطتها.
- تصميم دورات تدريبية يتم فيها تزويد معلمي الصفوف الأولية بنماذج تدريسية ونشاطات تعليمية تثري معرفتهم بالنموذج الصوتي في تعليم القراءة.
- إجراء دراسات أخرى تتناول تصورات معلمي الصفوف الأولية للنماذج النظرية للقراءة وممارساتهم لها.

المراجع

الباز، عبدالعزيز. (1420). شعبة الصفوف الأولية بالرياض: إنجازات وتطلعات. الرياض، (من دون ناشر).

الجرف، ريما. (2002). *دراسات في تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: الشركة الوطنية للتوزيع.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2003). *اللغة العربيّة ومناهجها وطرائق تدريسها*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سامرائي، نبيهة وجواد، انتصار. (2004). *أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة*. عمان: دار الأخوة.

السريع، عبدالله. (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. *مجلة العلوم التربوية، 27* (3)، 429-459.

صومان، أحمد. (2009). *أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار زهران.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*. إربد: عالم الكتب الحديث.

عورتاني، طيبي. (2006). إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، 8، 178-147.

الكندري، عبد الله وإبراهيم، عطا. (1996). *تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

مصطفى، فهيم. (1994). *الطفل والقراءة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مصطفى، فهيم. (1995). *القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية*. القاهرة: العالمية للطبعة والنشر.

مهيدات، محمد والجراح، عبد الناصر والخوالدة، محمد والربيع، فيصل. (2012). إدراكات معلمي الصفوف الأولى في الأردن للعسر القرائي "الديسلكسيا". *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 151* (2)، 613-640.

النصار، صالح. (2002). *اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ*. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، إصدار رقم (190).

النصار، صالح. (2008). درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولي من مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، *مجلة القراءة والمعرفة* ،77، 54-99.

النصار، عبد العزيز. (1426هـ). *واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

نصر، حمدان. (1992). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائيّ في البحرين. جامعة المنصورة، *مجلة كلية التربية*، 19، 87-151.

نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر. *مجلة جامعة الملك سعود، 16* (1) 189-234.

وزارة التعليم. (1435هـ). *الإدارة العامة لتقنية المعلومات: الإحصاءات والتقارير*، الرياض.

Abu Alhaija, K & Al- Saraerah, B. (2005). An investigation of Jordanian teachers' beliefs about literacy and their practices in literacy instruction in light of the type of school and teaching experience. *Mu'tah Journal for Research and Studies, 20* (2), 130-151.

Al- Darabie, M. (2006). Jordanian English language elementary teachers' beliefs about the theoretical orientations of reading instruction. *Dirasat, Educational Sciences, 33* (1), 283-291.

Altwerger, B., Edelsky, C., & Flores, B. (1987). Whole language: What is new? *The Reading Teacher, 41* (2), 144-154.

Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Reproof the Commission on Reading*. Washington, D. C: The National Institute of Education.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. *In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 255-296)*. New York: Macmillan.

DeFord, D. (1985). Validation the Construct of Theoretical Orientation to Reading. *Reading Research Quarterly,* 20: 351-367.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices**.** *Educational Research***,** 38, 47-65.

Feng, J., & Etheridge, G. (1990). *Match or Mismatch: The Relationship between Teachers' Beliefs about Reading and Their Reading Instructional Practices***.** Eric Document, 359 494.

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they ؟ Which have been examined? What can they tell us**?** In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.)*, APA Educational Psychology Handbook (Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors ، pp. 471–499).* Washington DC: AP

Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. *In W.H. Teale, E. Sulzby, Emergent Literacy: Writing and Reading (pp. 1-14).* Norwood, Nj: Ablex Publishing.

Gordon, N. (1984). *Classroom Experience: The Writing Process in Action*. Exeter, NH: Heinemann.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Harste, J., & Burke, C. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading is theoretically based. *In P.D.Pearson (Ed.), Reading: Theory and Practice,* New York: National Reading Conference.

Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. *In M. S. Khine (Ed.), Knowing, Cognition and Beliefs : Epistemological Studies Across Diverse Cultures (pp.3-22).* New York: Springe

Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist, 27* (1),65-90.

Liu, F. (1999). *A Comparative Study of Selected Perceptions of Charter Schools Through the Philosophical Beliefs of Teachers, Administrators and Policy Makers in Louisiana*. Unpublished Doctoral Dissertation (University of Louisiana).

Luciano, J. (1997). *An Examination of the Relationship Between First Grade Teachers' Theoretical Orientations Toward Reading Instruction and TheirClassroomInstructionalPractices*. Unpublished Doctoral Dissertation (University of North Florida).

May, F. (1990). *Reading as Communication: An Interactive Approach (3rd ed.).* Columbus, OH, Merrill Publishing Co.

Mayo, J. (2010). *A Study of Early Childhood Education Teachers Beliefs and Practices About Early Literacy Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, (Marshall University).

Mildred F. (2006). *Teachers' Literacy Beliefs and Their Students' Conceptions About Reading and Writing*. Doctoral Dissertation, (University of South Florida).

Othman, L**.** (2007). *Arabic Language Teachers' Theoretical Orientation to Reading***.** Unpublished Doctoral Dissertation (University of Wisconsin-Stout).

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 3, 307-332.

Reutzel, D., & Cooter, R. (1996). *Teaching Children to Read: From Basals to Books. 2nd Ed.,* Columbus, OH: Merrill/Prentice- Hall Publishing Company.

Rupley, W., & Logan, J. (1985). Elementary teachers' beliefs about reading and knowledge of reading content: Relationships to decisions about reading outcomes**.** *Reading Psychology*, 6: 145-156.

Shankweiler, D., & Fowler, A. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing, 17,*483-515.

Singleton, J. (2013). *The Impact of Kindergarten Teachers' Theoretical Orientation to Reading on Curricular Planning and Classroom Practice in Literacy***.** Unpublished Doctoral Dissertation (University of Louisville).

Smith, E., Goodman, K., & Meredith, R. (1976). *Language and Thinking in School (2nd ed.).* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Swann, K. (2001). *The Relationship Between Teachers' Theoretical Orientations to Reading and Their Verbal Feedback to Students During Oral Reading***".** Unpublished Doctoral Dissertation, (University of Rhode Island).

Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Theory and Practice*, 12 (3), 1964-1973.

Tiffany, A. (2015). *Investigating Teachers' Beliefs About and Self-Reported Practices in Early Literacy Teaching*. Doctoral Dissertation, (University of Iowa).

Weaver, C. (1988*). Reading Process and Practice: From Psycholinguistics to Whole Language***.** Portsmouth, NH: Heinemann.

Willis, J. (2009). What brain research suggest for teaching reading strategies. *The Educational Forum,* 73,333-346.