



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة
الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين
والمشرفين عليهم

إعداد

هند توفيق أحمد العيسى

رسالة ماجستير

القدس/فلسطين

1436هـ/2015م

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية
والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين عليهم

إعداد:

هند توفيق أحمد العيسى

بكالوريوس تربية - معلم صف من جامعة بيت لحم - بيت لحم

إشراف الدكتورة: أميرة محمد الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من

برنامج عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس/فلسطين

1436هـ/2015م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير أساليب التدريس

إجازة الرسالة

مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة
في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين عليهم

اسم الطالبة: هند توفيق أحمد العيسى

الرقم الجامعي: 20910074

المشرف: د. أميرة الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 14 / 3 / 2015م

من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

التوقيع:.....

1. رئيس لجنة المناقشة: د. أميرة محمد الريماوي

التوقيع:.....

2. ممتحناً داخلياً: د. إبراهيم محمد عمران

التوقيع:.....

3. ممتحناً خارجياً: د. نسيم مصطفى الخطيب

القدس / فلسطين

1436 هـ - 2015

الإهداء

إلى روح أمي الطاهرة التي طالما رافقتني في كل خطوة نجاح

إلى منارة الطريق ومنبع الحنان أبي الغالي

إلى من ساندني ودعمني دائماً

رفيق العمر زوجي العزيز

إلى مهجة القلب ونور العين

أبنائي الأعزاء

إلى من شجعوني ووثقوا بي دائماً

إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى من ساعدوني وساندوني ودعموني

عائلة زوجي الأعزاء

إلى كل من ساهم في إنجاز رسالتي وكان عوناً لي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا البحث

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أية جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

هند توفيق أحمد العيسى

التاريخ:.....

الشكر والعرفان

الحمد والفضل لله أولاً، وأخيراً.

إن اللسان يعجز أن يجد الكلمات التي يعبر بها عن شكري، وامتناني، وعظيم تقديري لكل من ساهم في هذا العمل المتواضع.

بداية أتقدم بخالص الشكر الجزيل، والعرفان بالجميل، والاحترام والتقدير، لمن تفضلت عليّ بقبول الإشراف على رسالة الماجستير تطوعاً، ومُنّت علي بوقتها، وجهدها، وإرشادها، لتخرج هذه الرسالة بصورتها الحالية، كل الشكر والتقدير وجزاها الله كل الخير أستاذتي الدكتورة أميرة الريماوي.

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى عضوي لجنة المناقشة الكرام، اللذين تفضلا بالموافقة على مناقشة هذه الدراسة وهما: الدكتور إبراهيم محمد عرمان والدكتور نسيم مصطفى الخطيب .

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة، وأتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الدكتور غسان سرحان على مساعدته لي في مقترح الرسالة الأولي، والدكتور محسن عدس لمساندته لي دائماً، ولا بد أن أشكر من ساعدوني في الترجمة، عمي العزيز وجيه الشيخ ، وصديقتي العزيزة بشرى فراج، وأخي العزيز والمميز زيدون العيسة، ومن ساعدني في التحليل الإحصائي الأستاذ توفيق مطر، والتدقيق اللغوي الأستاذ يوسف عدوي، كل الشكر والتقدير، ولا أنسى مساندة أصدقائي وصديقاتي في العمل لهم مني كل الشكر والتقدير.

وأخيراً أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل شخص وقف بجانبني لإخراج هذا العمل المتواضع.

وفق الله الجميع لما فيه الخير

الباحثة

هند العيسى

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي للطريقة الكلية، والجزئية والمختلطة في تدريس القراءة، من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي، ومن وجهة نظر مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا، ومعرفة رأي المشرفين في طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، وأي منها يفضلون. وقد اختيرت عينة متيسرة، مكونة من ستة وستين معلماً ومعلمة (خمس وخمسون معلمة وأحد عشر معلماً) من معلمي اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وأربعة مشرفين من مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا (مشرف واحد وثلاث مشرفات)، في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012. وقد تم إعداد استبانة للمعلمين، وأسئلة مقابلة للمشرفين، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتهما.

وأظهرت النتائج أن الطريقة الجزئية هي الأكثر استخداماً في تدريس القراءة تليها الطريقة الكلية، ومن ثم الطريقة المختلطة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. أما من وجهة نظر المشرفين، أكد اثنان منهما على أن أغلب المعلمين والمعلمات يستخدمون الطريقة المختلطة، أما المشرفة الثالثة ترى أنّ المعلمين والمعلمات أحياناً يستخدمون المزج بين الطريقتين (الكلية والجزئية) أي أنهم يستخدمون الطريقة المختلطة، وغالباً ما يستخدم المعلمون والمعلمات الطريقة الكلية، أما المشرفة الرابعة فقد أكدت أن المعلمين والمعلمات يستخدمون الطريقة الكلية. وأظهرت النتائج أيضاً، عدم وجود فروق في استجابات المعلمين والمشرفين تعزى للجنس أو سنوات الخبرة أو مكان العمل. أما بالنسبة للمؤهل العلمي فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح حملة الدبلوم في الطريقة الجزئية بالنسبة للمعلمين.

أما بالنسبة لارتباط سرعة القراءة بطريقة التدريس من وجهة نظر المشرفين، ذكرت مشرفتان: أن الطريقة الكلية أسرع، أما الآخران (نكر وأنتى) ذكرا: أن الطريقة المختلطة أسرع. وأجمع المشرفون على أنهم لا يفضلون الطريقة الجزئية في تدريس القراءة، لوجود سيئات كثيرة لها. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة، عقد دورات عمل خاصة بالمعلمين حملة شهادة الدبلوم. واستخدام الطريقة المختلطة في التعليم .

The Usage of Primary Level Teachers of Whole Language, Phonics and Balanced Approches in Teaching Reading According to Supervisors and Teachers

Student Name: Hind Tawfeeq Ahmad Al'ayasa

Supervisor: Dr. Amira Al Remawe

Abstract

This study aims at investigating the usage of First Grade Teachers of the whole language, phonics and balanced approaches in teaching reading according to the supervisors and the first grade teachers.

The study also aims at investigating the opinion of the supervisors of elementary education about teaching reading, (Whole language, phonics and balanced approaches). It also aims at investigating the relation between the method and the reading speed. A sample has been chosen; which consisted of 66 first grade Arabic teachers, including 55 female and 11 males. Moreover, this sample consisted of four elementary education supervisors including one male supervisor and three female supervisors. It has taken place at Bethlehem Ministry of Education on the school year of 2012/2013. A questionnaire has been made for the teachers and a question form for the supervisors. It's tools, consequently has been perceived in terms of validity and reliability.

The results have shown that most teachers use the phonics approach, followed by the whole language then balanced approaches respectively. However, according to the supervisors, two of them –a male and female- most teachers use the balanced approach as the chosen curriculum strongly depends on it. Nevertheless, the forth supervisor has assured that the teachers use the whole language approach since the curriculum depends, in a great deal, on it. The results have also shown, that there are no differences between the responds of the teachers and the supervisors according to their sex , years of experience or place of work. Yet, the academic qualification among the teachers had shown differences between diploma and masters, and diploma and bachelor degree in the phonics approach to the teachers with diploma.

The relationship between the balanced method and the speed of reading scored the highest among those three approaches- whole language, phonics, and balanced-. The supervisors have not had the same opinion regarding that. Two female supervisors mentioned that the fastest method is the whole language. However, two supervisors– male and female- believe

that the balanced approach is faster. Eventually, those supervisors concluded that they do not prefer the phonics approach of teaching reading because it has a lot of disadvantages.

According to the presented results, the researcher recommends the necessity for teachers to have a diploma degree after BA in education.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة

- مشكلة الدراسة

- أسئلة الدراسة

- فرضيات الدراسة

- أهمية الدراسة

- أهداف الدراسة

- محددات الدراسة

- تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

اللغة هي بوابة المعرفة، والقراءة هي الطريق إلى باقي العلوم، ومما لا شك فيه أن موضوع القراءة هو من أهم المواضيع التي يتم البحث فيها في وقتنا الحالي، ولا يخفى على أحد وجود ضعف في مهارة القراءة لدى الطلبة في المدارس، مما يثير الجدل، ويثير الدافع للبحث في أسباب هذا الضعف، وبما أن طرق تدريس القراءة العامة ثلاثة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، لا بد من البحث في درجة استخدام المعلمين، والمعلمات لكل طريقة من طرق تدريس القراءة، ومعرفة مزايا كل طريقة وعيوبها؛ ليتمكن الفرد من تقدير أي الطرق أفضل في تدريس الطلبة القراءة.

واللغة هي رمز الإنسانية وأداة التواصل بين البشر، ووسيلة التعبير والتفكير، وتشتمل على العديد من المهارات منها مهارة القراءة، والاستماع، والاتصال، والإصغاء، والحديث، والكتابة.....، وترتبط اللغة بالتفكير في الأدب التربوي، حيث تشير المقارنات البيولوجية بين الكائنات الحية أن لدى الإنسان جهاز صوتي يمكنه من إصدار وحدات صوتية كثيرة ومتنوعة كما أنّ لديه القدرة على التقليد، وقدرة على الترميز من ناحية التكوين، أو الفهم والاستيعاب، وبما أن الإنسان كائن اجتماعي فهو قادر على ترميز الاصطلاحات الدلالية وبنائها. وهذا لا يتوفر عند الكائنات الحيّة الأخرى. (عاشور ومقدادي، 2005).

والقراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب؛ وذلك لأهميتها في مبحث اللغة العربية ولاعتماد مختلف المباحث عليها، فكلمًا أسرع الطالب في القراءة تمكن من التعامل مع المادة المكتوبة بشكل أفضل. وقد تجلّت أهميّة القراءة في أنّ أول آية نزلت على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ (العلق، 1-5).

ونظراً لهذه الأهمية فلا بد من تدريس القراءة كونها أساساً لتدريس باقي المباحث، وحتى يتعلم الطالب القراءة لا بدّ أن يكون لديه الاستعداد الكافي للقراءة، مع بعض المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب، حتى يتمكن من القراءة. حيث أكد أوزيل أن الاستعداد هو نتاج تراكمي للعملية التطويرية يعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية، والتعلم المعرفي، والتدريب، والممارسة السابقة (ملحم، 2002، ص 284). وهناك أربعة عوامل أساسية للاستعداد للقراءة والكتابة وهي الاستعداد العقليّ، والاستعداد الجسميّ، والاستعداد الشخصيّ والانفعاليّ، وأخيراً الاستعداد في الخبرات والقدرات (الناشف، 2007).

وكما تشير (Alzoghayyer، 1998) أنه عند تدريس القراءة لا بدّ أن يكون لدى الطفل الوعي الفونولوجي، وهو امتلاك القدرة على إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات بحيث تشكّل مع بعضها كلمات وألفاظ، مع القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء أكانت منفردة أم داخل كلمات، ويمكن البدء في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي عند الأطفال قبل سن المدرسة في مرحلة الروضة والتمهيدي بطرق جذابة.

وحتى يبدأ الطفل في سن الخامسة والسادسة الاستعداد للقراءة، يكون بحاجة لضبط، وتعديل لقدرته البصرية مثل أن يعوّد عينيه على النظر القريب لمدة تطول تدريجياً، وأن يدمج الصّور التي تنعكس من عينيه في رؤية موحدة بحيث يصبح النظر أكثر دقة (مونرو، 1983).

ويشير الأدب التربوي إلى أن تدريس القراءة لا بد أن يتزامن مع تدريس الكتابة، وبما أن كتب المرحلة الأساسية الدنيا تعتمد على خط النسخ، وعادة ما يلتزم بهذا الخط معلمو اللغة العربية وباقي المعلمين يكتبون بخط الرقعة، هذا قد يشكل عائقاً في سرعة تعلم الطالب القراءة فتوحيد أسلوب الكتابة يثبت شكل الحرف ومفهومه بطريقة أسرع، ثم قراءة أسرع. (عاشور ومقداوي، 2005)

وقد تطور مفهوم القراءة عبر الأجيال حيث كان مفهوم القراءة أول الأمر يتمثل في: تمكين المتعلم من التعرف إلى الحروف، والكلمات، ونطقها، وتكون القراءة بهذا المعنى عملية إدراكية بصرية صوتية، ثم تغير نتيجة البحوث التربوية فأصبح مفهوم القراءة هو التعرف إلى الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار، فأصبحت القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم، ثم أخذ يتجه إلى نقد المقروء، والتأثر به، ثم اتجه إلى استخلاص الأفكار، والانتفاع بها في المواقف الحيوية. حيث أصبح للقراءة أثرها على الأفكار والسلوك، ثم تطور هذا المفهوم مع ظهور وقت الفراغ، فأصبح يحمل الاستمتاع للإنسان بما يقرأ. وأصبح مفهوم القراءة الحديث نطق الرموز، وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف (مصطفى، 2005)

وبما أن طرق تدريس القراءة مختلفة من الأفضل الإشارة إلى هذه الطرق، والمقارنة بينها لمعرفة الطريقة الفضلى في تدريس القراءة للطلبة المبتدئين، ومعلم الصف الأول الأساسي هو أكثر شخص يتعامل مع هذه الشريحة، فلا بد من أخذ آراء معلمي الصف الأول في الطريقة التي يعلمون بها وربطها مع سرعة تعلم الطلبة للقراءة.

ويشير الأدب التربوي أن طرق تدريس القراءة العامة هي: الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة المختلطة، وعند المقارنة بين ميزات كل طريقة وعيوبها، يمكن اختيار الطريقة التي توفر الوقت، والجهد، وتعطي نتائج أفضل.

وإذ يقول الجشتالطيون: "الطفل يولد كلاً متكاملًا، وأحسن خبرة تقدم له لا بد أن تقدم بطريقة كلية متكاملة" (قطامي، 2005). ويدعم ذلك (الهاشمي، 2006) حيث أكد أن الطريقة الكلية التي تعتمد إما على الجملة، ثم الكلمة، ثم الحرف والأصوات، أو على طريقة الكلمة مع الصور ثم الحرف، والتي تتماشى مع الطبيعة الإنسانية إلا أنها تحتاج وقتاً أطول، وكفاءة الطالب في القراءة تكون أقل؛ فقد يتمكن الطالب من قراءة بعض الكلمات التي تعرّف إليها من خلال الخبرات السابقة، ولا يتمكن من تهجئة كلمات جديدة وقراءتها.

أما بالنسبة للطريقة الجزئية التي يتم التركيز فيها على الحروف وأصوات هذه الحروف؛ فيندرج تحتها ثلاث طرق عامة وهي: الطريقة الحرفية أو الهجائية، وفيها يتم التركيز على أسماء الحروف ثم رموزها. والطريقة الصوتية حيث يقدم للطالب صوت الحرف وليس اسمه، والطريقة المقطعية التي تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات في تدريس القراءة للمبتدئين (عاشور ومقداوي، 2005).

أما الطريقة الثالثة، الطريقة المختلطة؛ فهي مزج للطرق السابقة، حيث تتماشى مع طبيعة العقل الإنساني، تهيئة ومحادثة مسبقة للطلبة، وعرض جمل وكلمات، وتحليل الكلمات، وتجريد الحروف، والمرحلة التالية تكوين التركيب، وتكوين كلمات جديدة. ويتم تكرار الحرف ضمن الكلمات وليس منفرداً، وبهذا يثبت في ذهن الطالب، وتتماشى مع فسيولوجية العين، حيث إن الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه لكلمة واحدة، وفي هذه الطريقة تكون القراءة ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصواتٍ ومعانٍ، تثير اهتمام الطالب بالقراءة لأنها تهتم بالمعنى، ويتمكن من القراءة بطريقة سريعة، ويمتلك ثروة لفظية، ومعاني حياتية تلبى حاجاته. (الهاشمي، 2006).

لذا صممت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى وجهة نظر المشرفين، ومعلمي الصف الأول الأساسي في المرحلة الأساسية الدنيا، في مديرية التربية والتعليم في منطقة بيت لحم ، نحو درجة استخدام المعلمين للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة المختلطة.

وقد تمت دراسة درجة وعي بعض المعلمين لماهية الطريقة التي يعلمون بها، فقد يستخدمون طريقة لتدريس القراءة دون التعمق بأبعادها، ومزاياها، وعيوبها، وكذلك درجة وعي المشرفين في طرق تدريس القراءة، وتجدر الإشارة هنا إلى: أن نظام التدريس في فلسطين يعتمد على معلم صف لطلبة الصف الأول الأساسي في بعض المدارس، كما ويعتمد على أكثر من معلم في مدارس أخرى ، وإذا كان معلم اللغة العربية يعلم القراءة، والكتابة بطريقة معينة لا يمكن الجزم باتفاق باقي المعلمين على الطريقة نفسها. وبما أن اختلاف الطرق قد يؤدي إلى اختلاف النتائج، لا بد من البحث لمعرفة الطريقة الفضلى في تدريس القراءة للوصول لأفضل نتائج.

2.1 مشكلة الدراسة

القراءة لها أهمية بالغة في المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك لأنها المدخل الطبيعي للتعلم، ويظهر فشل المدرسة إذا لم تنجح في تدريس طلابها القراءة، ومن واقع المدارس حالياً هناك ضعف كبير لدى الطلبة في القراءة، بالرغم من أن الأدب التربوي غني بالبحوث التي تعالج مشاكل القراءة في مختلف مراحلها، ما زالت مشكلة الضعف موجودة. وهناك عدة عوامل تسبب هذا الضعف منها ضعف كفاءة المعلمين، والطريقة التي يستخدمونها في تدريس الطلبة في المرحلة الأساسية، وخاصة تدريس طلبة الصف الأول، من واقع عمل الباحثة كمشرفة للمرحلة الأساسية الدنيا، ومن خبرتها كمعلمة لطلبة الصف الأول الأساسي تحديداً منذ عام (1999)، لوحظ أن مهارة الطلبة في القراءة تختلف باختلاف الطريقة التي يتعلم الطلبة بها القراءة، سواء أكانت الطريقة الكلية، أم الطريقة الجزئية، أم الطريقة

المختلطة، وذلك في جوانب متعددة، منها سرعة القراءة، وجودة الأداء. وقد جاءت هذه الدراسة لتحديد درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة المختلطة، في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين/ات و المشرفين/ات.
وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في ضوء متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التدريسي، ومكان العمل)؟

السؤال الثاني: هل يوجد علاقة بين طريقة تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) وسرعة تعلم القراءة، من وجهة نظر المشرفين ؟

السؤال الثالث: كيف يرى المشرفون في مديرية التربية والتدريس في بيت لحم، طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)؟ وأي منها يفضلون؟

3.1 أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة المعلمين من خلال (استبانة):

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين ؟

السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية في استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التدريسي، ومكان العمل)؟

أسئلة المشرفين من خلال (المقابلة):

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطرق: الكلية، والطريقة والجزئية والمختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المشرفين ؟

السؤال الثاني: هل يوجد علاقة بين طريقة تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) وسرعة تعلم القراءة لطلبة الصف الأول؟

السؤال الثالث: كيف يرى المشرفون في مديرية التربية والتدريس في بيت لحم، طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) ؟ وأي منها يفضلون؟

وتمت الإجابة عن السؤال الثالث من خلال أسئلة المقابلة الآتية:

السؤال الأول: كيف تفسر قول "إنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل"؟

السؤال الثاني: هل تفضل تدريس الأطفال القراءة من الجملة، ثم الكلمة، ثم الحرف، أو عن طريق الصور؟ ولماذا؟

السؤال الثالث: هناك توجه نحو تدريس القراءة للأطفال من الحرف إلى المقطع، ثم الكلمة، على أن يكون الحرف مضبوطاً، على اعتبار أن هذه الطريقة تبدأ من البسيط إلى المركب. ما رأيك في ذلك؟

السؤال الرابع: ما رأيك في أن يعتمد المعلم على المعنى والتعبير عن حاجات الطفل كأساس في القراءة؟

4.1 فرضيات الدراسة:

فحصت الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، في المتوسطات الحسابية نحو استخدام الطريقة الكلية والجزئية والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير المستوى التدريسي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير مكان العمل.

5.1 أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة تبحث في مهارة أساسية يمتلك الطالب لها يمكنه من المضي قدماً في فهم واستيعاب جميع المباحث، ونتيجة لذلك يؤمل من هذه الدراسة أن:

1- قد تساعد في التعرف إلى أفضل الطرق في تدريس القراءة لاختصار الوقت، والجهد، وتحسين التعلم.

2- معرفة درجة استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، الجزئية، المختلطة) وفاعلية كل طريقة.

3- أهمية القراءة ووتعلمها واتقانها في الصف الأول الأساسي.

4- إثراء المكتبة العربية بدراسة تعالج طرق تدريس القراءة وذلك لندرة الدراسات في هذا الموضوع في فلسطين (حسب علم الباحثة)، وستوضح طرق تدريس القراءة (الكلية، الجزئية، والمختلطة) ليتم الاستفادة منها في التوصل للطريقة الفضلى.

5- قد تفتح أفق جديدة للبحث في طرق تدريس القراءة .

6.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- معرفة درجة استخدام معلمي الصف الأول الأساسي للطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي.

2- معرفة رأي المشرفين في طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، ومعرفة أي منها يفضلون.

7.1 حدود الدراسة:

تحدد إطار هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة حسب المعطيات الموجودة في زمنها المحدد الفصل

الثاني من العام الدراسي 2012/2013.

2- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة التي تشمل الصف الأول

الأساسي في مديرية التربية والتعليم في منطقة بيت لحم.

3- **الحدود البشرية:** تم إجراء هذه الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والمشرفين عليهم من

مديرية التربية والتعليم في منطقة بيت لحم.

4- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

5- **الحدود الإجرائية:** اقتصرت هذه الدراسة على آلية اختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، والأدوات

والطرق الإحصائية المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

تم اعتماد التعريفات الآتية:

القراءة: هي تفسير الحروف، والرموز، والإشارات، بواسطة الربط بينها، والقراءة هي الاستقبال البصري للأفكار، والمعلومات، من خلال الكلمة المطبوعة، وقدرة الطفل على التعبير باستخدام هذه الرموز والإشارات أثناء الاتصال بالآخرين كي يعبر عن انفعالاته وآرائه أثناء هذا الاتصال (رضوان، 2000، ص12).

الطريقة الكلية: يقصد بالطريقة الكلية في هذه الدراسة، أنها طريقة لتدريس القراءة من الكل للجزء بحيث؛ تعتمد على الجملة فالكلمة، فالحرف، ويتم التعامل فيها مع الطبيعة الإنسانية التي تبدأ من التعميم إلى التخصيص.

التعريف الإجرائي: وتتمثل في مقدار الدرجة التي حصل عليها المعلم في استجابته على الاستبانة، وفي إجابة المشرفين على أسئلة المقابلة.

الطريقة الجزئية: يقصد بالطريقة الجزئية في هذه الدراسة، أنها طريقة لتدريس القراءة من الجزء للكل بحيث تعتمد على الحروف لبناء المقاطع، والكلمات، والحروف اسماً، وصوتاً.

التعريف الإجرائي: وتتمثل في مقدار الدرجة التي حصل عليها المعلم في استجابته على الاستبانة، وفي إجابة المشرفين على أسئلة المقابلة.

الطريقة المختلطة (الكلية - الجزئية): يقصد بالطريقة المختلطة في هذه الدراسة أنها طريقة تدمج بين الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية في تدريس القراءة، وتعتمد على حاجات المتعلم. **التعريف الإجرائي:** وتتمثل في مقدار الدرجة التي حصل عليها المعلم في استجابته على الاستبانة، وفي إجابة المشرفين على أسئلة المقابلة.

مشرف /ة المرحلة: يقصد بالمشرف/ة في هذه الدراسة هو مشرف/ة ت/يعمل في الإشراف التربوي وتقييم المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، وبالأخص من يشرف على معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي في مبحث اللغة العربية.

معلم/ة المرحلة الأساسية الدنيا: يقصد بمعلم /ة المرحلة الأساسية في هذه الدراسة، أنه معلم/ة ت/يعلم مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية، والخاصة في منطقة بيت لحم.

المرحلة الأساسية الدنيا: هي مرحلة التدريس للصفوف من الأول الأساسي إلى الرابع الأساسي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

- الدراسات عربية

- الدراسات أجنبية

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

1- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

1- الإطار النظري الخاص بموضوع القراءة بشكل عام (مفهومها، ومشاكلها...)

اللغة تتبدل وتتغير وتتطور حسب تبدل الأقسام والأحوال، وأن مصدر كلمة "لغة" هي "اللغو" كما يقول ابن منظور، وهي أداة التفاهم والاتصال بين أفراد الأمة الواحدة، وهنا نعطي لمحة بسيطة عن اللغة، وأهم مهاراتها وهي القراءة.

1.2 مفهوم اللغة:

اللغة هي مجموعة من الأصوات، والألفاظ، والتراكيب، التي تعبر بها (الأمة) عن أغراضها، وتستعملها أداة للفهم، والتركيب، والتفكير، ونشر الثقافة. فهي وسيلة الترابط الاجتماعي التي لا بد منها للفرد والمجتمع (الساموك والشمري، 2005). ويرى ابن جني أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (الخولي، 2000). وهي رمز الإنسانية وأداة التواصل بين البشر ووسيلة التعبير، والتفكير، واللغة العربية هي إحدى اللغات الحية النامية المتطورة التي كتب لها البقاء والخلود لنزول القرآن بها الذي تعهد الله بحفظه إلى يوم القيامة (عبد اللاه، 2008).

وبما أن القراءة من أهم مهارات اللغة التي تعتمد عليها معظم المباحث، لا بد من توضيح ماهية القراءة بشكل موسع، والقدرة على استخدام اللغة في التواصل ليس ضماناً على نجاح القراءة، لأن الأميين الذين لا يستطيعون القراءة لديهم قدرة على التواصل مع الآخرين.

ووفق نظرية تشومسكي المعروفة باسم "النظرية اللغوية" أن الأطفال يولدون ولديهم تراكيب لغوية تمكنهم من التواصل. وإذا أردنا الحديث عن القراءة ودرجة ارتباطها بالذكاء فالعلاقة بين نسبة الذكاء والقدرة القرائية علاقة تبادلية بمعنى أنه إضافة إلى تأثير درجات الذكاء على القدرة القرائية، فإن مدخلات القراءة على الجانب الآخر يمكن أن تؤثر على مستوى الذكاء. مما يعني أن درجة الذكاء وحدها ليست عاملاً تنبؤياً ذا مصداقية للاستعداد للقراءة (الزيات، 2007).

وتظهر دراسة عيون السود (2010)، بعنوان سيكولوجية القراءة العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير. أن العالم الروسي أوشينسكي أشار إلى الكلمة على أنها أداة التفكير الرئيسية، ووساطة نقل القيم الروحية للإنسانية من جيل إلى آخر، وأكد على الإمكانية المبدئية للفهم الفوري لمعاني الكلمة المجردة. ولهذا فهو يرى أن القراءة، واستيعاب المادة المقروءة، تعد عملية معرفية حتمية للنفس الإنسانية؛ ويرى أن مبادئ التعلم، كالوضوح، والتتابع المنطقي، واتساق المعنى، وسهولة الفهم، هي مبادئ أساسية لا بد منها عند وضع أي كتاب للقراءة.

ونظراً لأهمية القراءة، فهي تحتاج إلى استعداد كافٍ حتى تتم بصورة صحيحة، وسليمة، ولا بد أن يتوافر الاستعداد العقلي، والجسمي، والإنفعالي، فالطفل الأقل ذكاءً أقل قدرة على تعلم القراءة، وعملية القراءة لا تعتمد على القدرة العقلية وحدها، بل تحتاج إلى سلامة الأعضاء الجسمية كلها (البطائنة وآخرون، 2005).

"والقراءة عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف والحركات والضوابط) إلى معانٍ مقروءة (صامتة) مفهومة يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأه ، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها " (معروف، 2007).

كما أن القراءة لها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة ولا يمكن الفصل بأي حال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي (عبد الحميد، 2006).

وبنفس الإطار فسّر ألدسون (Alderson, 2000) كيفية التمييز بين القراءة والنتيجة، فالقراءة تكون عملية جيدة أو غير جيدة، أما النتيجة فتختلف؛ حيث يجب أن يكون هنالك تفاعلاً بين القارئ والنص، ومن الطبيعي وجود أشياء مختلفة في عملية القراءة، وذلك لأن القارئ لا ينظر إلى القراءة فقط كرموز مكتوبة، ولكن عليه أن يقرر ماذا تعني؟ وكيف يربط بين الكلمات في النص؟ والقارئ يجب أن يفكر ماذا يقرأ؟ وكيف يمكن ربط قراءته مع خبراته السابقة، وما هي توقعاته في النصوص القادمة.

ومن هنا لا بد من توضيح القراءة ومراحل تطورها.

2.2 مفهوم القراءة وتطوره:

وبما أن القراءة هي عمل فكري، هدفه قراءة الطلبة بسهولة ويسر، وتعويد الطلبة على جودة النطق، وحسن التحدث، وتنمية ملكة النقد والحكم، فقد تطور مفهوم القراءة عبر العصور حيث سار في أربع مراحل (مصطفى، 2005):

1- كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة، وهي الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها

والنطق بها.

2- أصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي للفهم، أي ترجمة الرموز المقروة إلى مدلولاتها من الأفكار.

3- أضيف تفاعل القارئ مع الشيء المقرء تمكنه من التقييم والحكم، للنقاط السابقة.

4- استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية.

أما كتاب تدريس القراءة والكتابة للباري (2011) فقد ذكر أن الكثير من الباحثين سعوا إلى تفسير عملية القراءة من خلال مجموعة من النماذج المفسرة لبعض العمليات التي تتضمنها القراءة من: الانتباه، والإدراك البصري، والذاكرة، والتمثيل العقلي، ومنها:

النماذج الصاعدة التي تفسر القراءة من خلال وقوع العين على الحروف، أو التمثيل التخطيطي لها، وانتهاءً بالحصول على المعنى؛ لأن الأساس وفق هذا النموذج هو النص الذي يحمل المعنى الذي يريده الكاتب (David, Jone, Wary, Medwell, 1991, 98).

النماذج الهابطة وتسمى النماذج النفسية اللغوية، أو نماذج معالجة المعلومات، حيث تبدأ القراءة بأعلى مستوى من المعلومات عن العالم المحيط، وتستخدم تلك المعرفة في وضع فروض مستمرة عن الكلمات التي يواجهها في النص؛ مما يساعد في التعرف إلى معاني الكلمات، وفهم النص.

النماذج التفاعلية أشار روميلهارت بأن القراءة لا تعتمد فقط على نموذج من النص إلى المعنى ، ولا من نموذج من المعنى إلى النص، ولكن كمحصلة للتفاعل بين النموذجين، ووفق هذا النموذج فإن تفاعل القارئ مع الحروف والكلمات، تشبه إلى حد كبير عملية صياغة الفروض حول معنى الصفحة المكتوبة.

النماذج البنائية تقوم على فكرة أن معنى النص يتوصل له القارئ من تفاعل المادة المكتوبة، وعقل القارئ ذاته، إذ تكون لدى الفرد مشاعر، وانفعالات تؤثر على تأويله النص، وكذلك على العمليات المعرفية التي تساعد على استخلاص معنى هذا النص.

ومن العوامل الأساسية التي تساعد، أو تحد من التقدم الذي يحرزه الطفل في القراءة عامل المثابرة في تعلم القراءة، وخلق الدافعية لتطور مهارة القراءة، ففي الصفوف الأولى الابتدائية تشكل النشاطات القرائية الجزء الرئيس في النشاطات الأكاديمية في الصف، والأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يُلاحظون بسرعة من قبل زملائهم، ومدرسيهم. ومع أن معظم الأطفال يدخلون المدرسة بنزعة إيجابية، وبآمال وتوقعات كبيرة للنجاح، إلا أنهم يواجهون صعوبات في تعلم القراءة ويحاولون تجنب القراءة في منتصف السنة الأولى من الصف الأول. ومن المعروف أن النجاح في تطور القراءة ينشأ من التمرن على القراءة. وبصورة أوضح كلما قل تمرن الطفل على القراءة أصبح تطور المهارات المختلفة للقراءة متواضعا. ولمواجهة هذا الانحدار وانعدام الدافعية لتعلم القراءة تصبح برامج العلاج ضرورية وهامة منذ البداية (خليل، 2010).

ومن الأهداف العامة للقراءة في المرحلة الابتدائية كما يراها عليوات :

أولاً: تنمية قدرة الطالب على القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء، وضبط الحركات، وتمثيل المعنى.

ثانياً: فهم الطالب للمقروء فهماً صحيحاً، وتمييزه بين الأفكار الأساسية والجزئية، وتكوينه للأحكام النقدية.

ثالثاً: زيادة الثروة اللغوية، باكتساب الألفاظ والتراكيب اللغوية التي ترد في نصوص المطالعة.

رابعاً: ارتقاء مستوى التعبير الشفوي، والكتابي، وتمميته بأسلوب لغوي صحيح.

خامساً: توسيع خبرات الطالب المعرفية، والعلمية، والثقافية.

سادساً: جعل القراءة نشاطاً محبباً وممتعاً. (عليوات، 2007)

وبعد التعرف إلى أهداف القراءة، لا بد أن نعرف، أن الجهد المبذول لتدريس الطفل، وهو غير مستعد للقراءة عادةً ما يؤدي إلى عملية عكسية من الإخفاق والفشل، وإكراه الطفل على تعلم القراءة وعدم استعداده لها، يؤدي إلى إصابة بعض الأطفال بالإضطرابات النفسية (بدير وصادق، 2009).

ويتوقع من الطالب في نهاية الصف الأول أن يكون قادراً على:

قراءة الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة، وفهم معاني الجمل والكلمات المقدمة إليه، وتجريد الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة، وتركيب مقاطع، وكلمات جديدة، والتعرف إلى الحروف الهجائية حين يسمع أصواتها، ونطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصوتية الصحيحة، والتعرف إلى أسمائها، والتعرف إلى الحركات والسكون، والشدة، والتنوين ونطقها (مبيضين، 2003).

وبما أن القراءة هي فن يصعب الوصول إلى نهايته، وعلى الفرد تطوير مهارته في القراءة باستمرار، لما بها من المشكلات، والصعوبات، والتحديات التي قد تواجه المتعلم، يمكن تناول هذه المشاكل من خلال الإشارة إلى المشكلات القرائية، ومشكلات حروف اللغة العربية، وعسر القراءة.

3.2 المشكلات القرائية:

تُقسم المشكلات القرائية إلى:

1. **عوامل داخلية تعيق القراءة الفاعلة** مثل: تفاوت قدرات القراء على التعامل مع المفردات والجمل

وفهمها، وكثرة التكرار والحشو، وكثرة الدلالات والمعاني حيث يلجأ بعض القراء إلى إعادة القراءة

أكثر من مرة للوصول للمعنى المطلوب.

2. عوامل ذاتية أي مشاكل تتصل بالقارئ وعاداته القرائية مثل: الحركة الارتدادية للعين تسبب البطء القرائي وعدم التركيز، والتأثر بالمشتتات، وقراءة النصوص كلمة، كلمة، حيث يؤدي إلى عدم الفهم بالشكل الصحيح، وعدم ترابط الأفكار، والتركيز على سرعة القراءة، وليس على الفهم، كما أن عدم وجود هدف للقراءة يؤثر سلباً على القراءة الفاعلة (مصطفى، 2005).

وفي دراسة (العاجز، 2004) صنف بعض المشكلات التي تواجه التلاميذ كما يأتي:
أولاً: التعرف الخاطئ إلى الكلمة مثل: قصور الإلمام بالعناصر البصرية، والصوتية، وقصور القدرة على المزج السمعي، أو البصري.

ثانياً: القراءة في اتجاه خاطئ مثل: انتقال العين بشكل خاطئ على السطر وعدم كفاية المفردات البصرية، وعدم الكفاءة في التعرف إلى الكلمة.

ثالثاً: الضعف في القراءة الجهرية مثل: عدم تناسب الدرجة البصرية مع الصوتية وعدم مناسبة السرعة والتوقيت.

ومن مشكلات الحروف في اللغة العربية:

هناك العديد من المشكلات للحروف العربية مثل تقارب بعض الحروف في النطق مثل: (ت، ط) (س، ص) (ك، ق) ومشكلة تشابه الحروف الصوتية في الشكل مثل: (ج ح خ) (ب ت ث) (ص ض) (د ذ)... كما أن تعدد صور الحرف حسب موقعه في الجملة وتعدد أشكال بعض الحروف مثل الكاف، والهاء، وإهمال الحركات، وعدم رسمها على الحروف تعد مشاكل للمبتدئين، ومن ناحية ثانية هناك الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الواو في (عمرو) والألف الفارقة بعد واو الجماعة، والحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل (هذا، والله، ...) والتتوين هو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة بل يرسم فتحتين على ألف (فيما عدا التاء المربوطة) أو يرسم ضميتين أو كسرتين في حين أن لفظه (فتحة

ونون) أو (ضمة ونون) أو (كسرة ونون) كما أن تتوين الفتح يبدل ألفاً في الوقف، هذا عدا عن بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة (للحرف الواحد) مثل تاء التأنيث في آخر الكلمة (الناشف،2007).

تذكر (شقيير، 2006) أن اختلاف رسم الحروف باختلاف موقعها في الكلمة، يؤدي إلى اختلاف رسم الكلمات التي تتطابق في حروفها، وتختلف في ترتيب هذه الحروف مثل (فرح، وحفر، وحرف، ورفح) حيث تتطابق في عدد الحروف، وأنواعها ولكن أشكال هذه الكلمات، ومدلولاتها تختلف باختلاف ترتيب الحروف.

وتتوافق دومبي (Dombey,2009) مع ما سبق، حيث ترى أن بعض الحروف في اللغة الإنجليزية لها أكثر من صوت خاصة عند وجود أحرف العلة مثل حرف (u) في:(cut، وcute).وبعض الحروف تكتب ولا تلفظ مثل (gh) في كلمة (light) وتظهر هذه المشاكل أكثر في الطريقة الجزئية في تدريس القراءة.

وتوضح (Thompson،2008) أنه بالرغم من وجود(26) حرفاً في اللغة الإنجليزية إلا أن هناك أكثر من (40) صوتاً لهذه الحروف، بعض هذه الأصوات ترتبط بشكل مباشر مع الحرف مثل (26) حرفاً بأصواتها الرئيسية)، ولكن البعض لا؛ وذلك عند دمجها مع حروف أخرى مثل (ai) تعطي صوتاً جديداً في كلمة (aim)، وكذلك الحرفان (ee) في كلمة (feel)؛ لذلك يجب تدريس الأصوات للطلاب في اللغة الإنجليزية من أجل تمكينهم من قراءتها، وكتابتها بشكل سليم. إذا استطاع الطلبة التعرف إلى الأصوات الرئيسية للحروف، سيكون بإمكانهم قراءة وكتابة كلمات تحتوي على هذه الأصوات، بعد ذلك لا بد من تدريس الطلبة أن بعض الكلمات تحتوي على أصوات لها تهجئة مختلفة مثلاً (ou) يمكن كتابته أيضاً (ow) ولكن في البداية يجب الاهتمام بالأصوات الرئيسية وكيفية تهجئتها.

وبهذا ترى الكاتبة أن الطريقة المثالية في تدريس القراءة مرتبطة بتعلم الحروف (26) الرئيسة أولاً ثم الأصوات أي أنها مع الطريقة الجزئية.

ومما سبق يتبين أن مشكلات الحروف في اللغات من المشاكل التي يعاني منها الطلبة، ولكن ذلك لا يعني أنه لا يوجد مشاكل أخرى مثل معاناة بعض الطلبة من صعوبات، أو عسر في القراءة. وفيما يلي عرض موجز لصعوبات القراءة.

4.2 صعوبات القراءة: (عسر القراءة)

هو صعوبة تعلم أساسها اللغة، تعددت النظريات في تفسير صعوبات القراءة، وكان لدى أصحاب كل نظرية عوامل تؤكد وجهة نظرهم، حيث أكدت بعض النظريات وجود سبب واحد "لصعوبات القراءة"، وتركزت نظريات أخرى على عدة عوامل، أهمها: تجهيز المعلومات، واعتبروا أن العسر القرائي هو اضطراب في تجهيز المعلومات.

إن النظريات الرئيسة المفسرة لأسباب صعوبات القراءة تُرجع الخلل لأربع عمليات أساسية هي: الإدراك البصري، والتكامل الحسي الداخلي، والتنظيم الزمني، والتشغيل اللفظي. وأن صعوبات القراءة تُعزى بشكل كبير إلى عيوب في التشغيل اللفظي، حيث لم يعد الفرض الخاص بعيوب الإدراك البصري يمكن الاعتماد عليه (كامل، 2005).

وفي دراسة (أبو دقة، 2012) التي هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف (الثاني والثالث والرابع) في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، أظهرت النتائج أن مظاهر صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعاً، وأن هناك علاقة ارتباطية بين مهارات القراءة، وعلامات الطلبة.

وتُعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة من الاضطرابات التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال؛ إذ أن معدل انتشارها بينهم يتراوح بين (5-12%) ، وتنقسم صعوبات القراءة إلى أقسام مختلفة منها: صعوبة تمييز الكلمات البصرية، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، وصعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة، وصعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات (جبابب ، 2010).

وتشير الدراسات والبحوث أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة بين صوت الحرف المنطوق، وإدراك الحرف كرمز ، وبصورة محددة أكثر فإنّ ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد، حيث يميلون إلى توجيه انتباههم إلى معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى، والغالبية العظمى من الأطفال ذوي المشكلات الحادة في التعلم – والتي تُعزى إلى التأخر العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو الإضطراب الانفعالي، أو القصور، أو العجز الحسي، صنّفوا على أنهم يعانون من صعوبات أو مشكلات في القراءة (الزيات، 1998).

ويواجه المعلمون، والمعلمات صعوبات في تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا، بدرجة مرتفعة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (أبو مرق، 2005) التي هدفت إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا، كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل.

ومن الملاحظ في الأدب التربوي أنّ هناك بعض الأطفال أحياناً يتمتعون بذكاء طبيعي، ولكن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة (Dyslexia) حيث يعاني الطفل من عجز قرائي بالرغم من توفر ظروف التعلم المختلفة، ويمكن تمييز نوعين من الضعف القرائي: الضعف القرائي الناتج عن ظروف بيئية خارجية، والضعف القرائي الناتج عن ظروف داخلية (كامل، 2005).

وهناك بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي كأن يكون تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة مما هو متوقع حسب العمر العقلي، وغالباً أقل من تحصيلهم في الحساب، كما أن هؤلاء الأطفال ليس لديهم عجز متعلق بحاستي السمع والبصر، أو تلف في المخ، كما أنّ لديهم صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة بالطريقة البصرية (حمزة، 2008).

وفي دراسة (صالح، 2009) التي هدفت إلى تحديد المهارات القرائية الأساسية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة، والتعرف إلى درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وأظهرت النتائج أن معظم المهارات القرائية كانت درجة ممارسة الأطفال لها متوسطة، وأن هناك قصوراً في بعض المهارات القرائية.

2- الإطار النظري الذي يرتبط بشكل مباشر بالدراسة:

إن الدراسات الحديثة حول كيف يتعلم الأطفال القراءة، والتساؤل عن أسباب تأخر بعض الأطفال في تعلم القراءة بكفاءة، غير في الأفكار القديمة الخاصة بالاستعداد للقراءة، التي تؤمن بوجود سن معينة (6 سنوات مثلاً) يصبح الطفل عندها مستعداً لبدء تعلم القراءة، أو حتى يصل لمستوى من النضج في التأزر بين العين واليد. وهذه النظرة تقوم على عدد من العوامل مثل: التمييز بين الاتجاهات، والتمييز البصري، والتمييز السمعي، ودرجة ذكاء ملائمة. إن هذه النظرة غير كافية في تفسير عملية الكتابة والقراءة، ومجرد وجود علاقة ارتباط بين كل من هذه العوامل وبين القراءة الناجحة لا يعني أن هذه العوامل هي السبب في عملية تعلم القراءة (السيد، 2003).

لذا لا بد من البحث في أسس تدريس القراءة وطرقه.

1.2.2 الأسس التي يجب أن يبنى عليها تدريس مبادئ القراءة (الحسن، 2000):

* أن يبنى منهاج القراءة من رغبات الطفل وميوله، وأن يكون شيقاً بحيث يثير دافعية الطفل للقراءة.

* أن تصاغ موضوعات كتاب القراءة بلغة سلسة وبمفردات بسيطة.

* أن يتم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، بحيث يكون الأسلوب في التدريس مرناً، وقابلاً للتكيف.

* أن يتم تدريس تمييز الكلمة بمعرفة: أشكالها، أو بقراءتها كاملة، أو بقراءة مقاطعها ومعرفة أصواتها،

في دروس القراءة .

* تدريس الطفل وتعويده على إدراك معنى ما يقرأ، لأن القدرة على الإدراك ركن من أركان تدريس

القراءة الصحيحة.

* أن يدرك الطفل مقدار نجاحه، وتقدمه، في تدريس القراءة.

2.2.2 علاقة طريقة تدريس القراءة بنظريات التعلم:

إنّ تعلم القراءة لا يختلف كثيراً من الوجهة النظرية عن تعلم اللغة المنطوقة، حيث يمكننا أن نطبق

نفس أساليب تعلم اللغة في تدريس القراءة، وفيما مضى كان ينظر إلى اللغة والرياضيات المعطاة في

السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، باعتبارها ليست نوعاً من المعرفة، بل هي أدوات أساسية يمكن

من خلالها اقتناء المعرفة فيما بعد، ولكننا اليوم -نعرف نتيجة لدراسات بياجيه- أن هذا الوضع ليس

صحيحاً، على الأقل فيما يتعلق بالرياضيات، حيث أنّ الأطفال يمكنهم أن يبنوا بدايات التفكير

المنطقي، ويمكنهم أن يكتسبوا المعرفة ومن خلالها يقومون بتعميمات واسعة (السيد، 2003).

قاعدة النظرية الجشتالطية:

إن الأفراد يتفاعلون مع "الكل ذا المعنى الموحد" وتتضح هذه القاعدة في الكل، الشكل الكلي، إن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، إن مجموع الحروف العربية لا توصل إلى كلام وجمل. إن الأحرف لا تساوي الكلمة، فالكلمة أولاً ثم الحروف. كما ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الطفل يولد كلاً متكاملًا، وأحسن خبرة تقدم له لا بد أن تقدم له بطريقة كلية متكاملة، فالخبرة الكلية أولاً، ثم مجموع الأجزاء، أو وضعها معاً للوصول إلى الكل (قطامي، 2005). وبهذا تؤكد النظرية الجشتالطية على أن أفضل الطرق لتدريس القراءة هي الطريقة الكلية.

تطبيقات قوانين ثورندايك في التربية:

في وصف ثورندايك لقوانين تفسير التعلم المدرسي أظهر توجهه أنه يؤيد الطريقة الجزئية (قطامي، 2005). حيث ذكر أن الاستجابات المختلفة للمثيرات مثل: تعلم اللفظ في اللغات تؤثر في إمكانيات المتعلم على التعلم. وذكر أن النشاطات لا بد أن تكون جزئية، أو تدريجية، في موقف مثل تعلم التهجئة وتمثل الاستجابة بالمشابهة، ثم يتم النقل المترابط حيث يتم إدخال متغيرات جديدة مثل الانتقال من الحروف (أ، ب، ت)، إلى (أ، ب، ت، ث)، ثم (أ، ب، ت، ث، ج) وهكذا.

3.2.2 طرق تدريس القراءة:

طريقة التدريس هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التدريسي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأسهل الطرق، وأقل الوقت والنفقات، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيراً من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج، أو الكتاب، أو الطالب (الدليمي والدليمي، 2004).

وبما أن القراءة هي مرآة تفتح آفاق واسعة أمام القارئ وتمكنه من التعرف إلى عالمه بشكل واسع، وحتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة بطريقة سلسة، لا بد من البحث للتوصل إلى أفضل طرق التدريس التي تؤدي إلى أفضل النتائج.

وترى جاستجليوني، (2005، Gastiglioni) أن تدريس القراءة يتسم بمحاولة خلق المعلم، تفاعلاً بين الطالب والرمز المكتوب، وهذا التفاعل يأخذ العديد من الأشكال، منها تحليل الرموز وتحويلها إلى معانٍ، ومنها إدراك هذا المعنى كما يحاول إكساب التلاميذ مهارات النطق السليم لهذه الرموز. وطرق التدريس متعددة، وأساليب المعلمين مختلفة، ويظهر أثر ذلك في نتائج التعلم لدى الطلبة. فكما يقول برونر "إن نظرية التدريس تختلف عن غيرها من النظريات، فهي ليست محايدة كالنمط التقليدي من النظرية العلمية في معناها التفسيري، ولا هي نظرية معيارية (Standard Theory) مجردة كالنظرية اللغوية تصف القواعد التي تساعد الوصول إلى أهداف محددة بالضبط. ولكن نظرية التدريس هي نظرية سياسية بالمعنى الخاص" (قطامي، 2005: 44).

ويظهر جلياً الفرق بين التدريس والتعلم لدى الفتلاوي (2006) فالتدريس هو مجموعة النشاطات، والفعاليات، التي توظف عن طريق تصميم، وتنظيم بيئة التعلم، والمنهاج التدريسي، بهدف إحداث تغيير. أما التعلم هو سلوك داخلي يرتبط بالمتعلم قد يحدث نتيجة التدريس، أو من دونه، في حين أن التدريس إجراءات خارجية في البيئة نحو المتعلم قد يؤدي إلى التعلم أو لا يؤدي إليه.

وترى الفتلاوي أن على المعلم أن يقوم بالتدريس الفاعل الذي يمثل مجموعة من الأنشطة، والأدوات، والأساليب، والإجراءات التي تكون بتوجيه من المعلم، بهدف الوصول إلى نتائج مرضية بأقل تكلفة من حيث الوقت والطاقة. وحتى يكون التدريس فاعلاً ويكون المعلم فعالاً عليه اختيار الطريقة المناسبة في

التدريس للوصول إلى أفضل النتائج وتحقيق الأهداف التربوية بأقل وقت وجهد. ولتوضيح طرق تدريس القراءة العامة التي يستخدمها المعلمون لا بد من الإشارة إليها فيما يأتي:

الطريقة الجزئية:

وهي إحدى طرق القراءة التي تبدأ بالحرف ثم المقطع، ثم الكلمة، ثم الجملة وتتمثل بـ(الأبجدية والصوتية والمقطعية).

الطريقة الأبجدية يبدأ المعلم بتدريس أسماء الحروف، ثم الحركات (الفتحة، والضمّة، والكسرة) ويركب من الحروف (ألف، باء، تاء، ثم جيم، حاء..) مقاطع، ثم كلمات، ومنها تركيب الجمل. أما بالنسبة **للطريقة الصوتية** تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرة بدلاً من أسمائها، فلا حاجة لمعرفة اسم الحرف، إذا عرف الطفل صوت الحرف وتعتبر هذه الطريقة، أنّ ذكر اسم الحرف عملية معيقة للقراءة.

وأخيراً **الطريقة المقطعية** تعتمد على مقاطع الكلمات، وتجعل منها وحدات لتدريس القراءة للمبتدئين، بدلاً من أسماء الحروف وأصواتها، فالمبتدئ يركب من المقاطع كلمات (الهاشمي، 2006). ويدعم (الدليمي والوائل، 2003) الهاشمي في توضيح الطريقة الجزئية في أنها تبدأ عادة بتدريس الجزئيات، إذ تبدأ بتدريس الطالب الحروف الأبجدية بأسمائها أو بأصواتها، وبعد حفظ الطفل الحروف وحركاتها، ينتقل به المعلم إلى تدريسه بعض المقاطع الخفيفة، ثم الكلمات، ثم الجمل القصيرة، ثم العبارات والفقرات. وقد قسم الطريقة الجزئية إلى أسلوبين: الأسلوب الهجائي والأسلوب الصوتي.

أما بالنسبة للناشف (2007) فهي ترى أن الطريقة الجزئية هي: أن يتعرف الطفل الحرف باسمه، وشكله، ثم ينطقه مفتوحاً، ثم مضموماً، ثم مكسوراً، ثم ساكناً، ثم مشدداً. وأدخلت بعض التعديلات على هذه الطريقة، بأن يتعلم المبتدئ الحرف بصوته في الكلمة، وينطق به أولاً، ثم ينطق الكلمة موصولة الحروف مرة واحدة، ومن مزايا هذا الأسلوب الذي يُعنى بالناحية الصوتية أنه يقدم الحروف والكلمة للقارئ المبتدئ، ولذلك فهو لا يخلط بين الحروف والكلمات في أثناء القراءة بحيث يميز القارئ الحرف ويخرجه بدقة من مخارج الحروف السليمة.

وتؤكد ذلك (Moats, 2000) أن الأطفال في الطريقة الجزئية يتعلمون الحرف وصوته، ومن ثم كيف يدمج هذه الأصوات معا في الكلمة. بينما في الطريقة الكلية، فعلى الأطفال أن يكتشفوا العلاقة بين الحروف والتمكن من قراءة الكلمات بشكل تلقائي.

ومن مزايا الطريقة الجزئية أنها:

- ١- تتميز هذه الطريقة بالبساطة والسهولة.
- ٢- يتعلم الطالب الحروف ونطقها.
- ٣- يستطيع الطالب تكوين كلمات سريعة.
- ٤- تزود الأطفال بمفاتيح القراءة، وهي الحروف فيسهل عليهم النطق بأية كلمات جديدة مادامت حروفها لا تخرج عن الحروف التي عرفوها قبل ذلك.
- ٥- كما أنها حازت قبولاً لدى أولياء الأمور، لأنها تعطي نتائج سريعة، إذ يعود الطفل إلى البيت وقد عرف شيئاً حرفاً أو أكثر (عبد، 2011).

ومن المآخذ على الطريقة الجزئية أنها:

* تركز على التعرف إلى الكلمات والنطق بها أكثر من تركيزها على الفهم.

* تعلم الأطفال أن يقرؤوا بدون فهم.

* أسلوب آلي في اكتساب المهارات، خاصة مهارة السرعة في القراءة.

* قد تهدم وحدة الكلمة لأنها تعتمد على الحرف، والمقطع، مما يؤدي إلى تعثر الطالب في قراءة الكلمات والجمل، هذا عدا عن أن هناك حروف تكتب ولا تلفظ مثل (اللام الشمسية في الشمس والواو في عمرو) (الدليمي والوائل، 2003).

وفي مقال (Jones، 2013) بعنوان هل الطريقة الجزئية تُعنى بالتعلّم للقراءة وتغفل القراءة للتعلّم؟ يتهم الطريقة الجزئية في بعض الأوقات أنها تحرم المتعلم من متعة القراءة. في إحصائية أجريت عام (2012) تبين أن هناك تناقص كبير في الوقت الذي يقضيه الطلبة في القراءة لغرض المتعة. بالرغم من أن الطريقة الجزئية تعلم الأطفال كيفية قراءة الكلمات، ولكنها لا تعلمهم كيفية قراءة كتاب. حتى الأطفال الذين يقومون بأداء جيد في القراءة بالطريقة الجزئية، قد يعانون من ضعف في أسئلة الفهم والاستيعاب عند قراءة قصة.

وبعد ظهور النظرية الجشتالطية التي ركزت على أهمية العمليات العقلية، وأن الأفراد يتفاعلون مع "الكل ذي المعنى الموحد"، وأن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل. ظهر اتجاه أن مجموع الحروف العربية لا توصل إلى كلام وجمل. حيث إن الأحرف متفرقة لا تساوي الكلمة، فالكلمة أولاً ثم الحروف (قطامي، 2005). وبهذا أصبحت الطريقة الجديدة في تدريس القراءة هي الطريقة الكلية.

الطريقة الكلية:

تعتمد هذه الطريقة على: تقديم ما يألّفه المتعلم من كلمات يعرف معناها، ولفظها، ولكنه لا يعرف شكلها كتابة، ويتم اختيار الكلمات اختياراً دقيقاً، معتمداً على فكر تربوي علمي منظم، من قبل خبراء في اللغة، بحيث تمثل الكلمات أصواتاً خاصة لتحدث تكراراً مقصوداً وقد نادى البعض إلى تقديم جمل بدل كلمات (الناشف، 2007).

وقد وضّح الهاشمي (2006) الطريقة الكلية بمفهوم يشبه المفهوم السابق، ولكنه قسمها إلى طريقتين: **طريقة الكلمة** أو (انظر وقل) وفيها يبدأ الطالب القراءة بالكلمة، وليس بالحرف، حيث تتكرر الكلمات مع الصور إلى أن تثبت الكلمات في ذهن الطالب. ثم يستغني المعلم عن الصور التي ترافق هذه الكلمات؛ ليتعرف الطالب إلى الكلمات دون استخدام الصور، بمجرد النظر إليها.

أما الطريقة الثانية فهي: **طريقة الجملة** حيث تبدأ بجملة، أو جمل قصيرة، مألوفة ولها معنى بحيث يدرك الطالب في أثناء تعلمها أنها تتكون من: مجموعة من الكلمات، ثم ينتقل إلى تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات.

ويضيف (البجة، 2003) أن طريقة الجملة تقلل الحدس والتخمين الذي يظهر في طريقة الكلمة، وتعمل على انطلاق الطفل في تحدّثه، وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

ولا ننسى أن كتاب " الجديد الأول " في تدريس اللغة العربية للمربي خليل السكاكيني وهو سلسلة من أربعة كتب وضعها للصفوف الابتدائية الأربعة الأولى، التي استعملت في تدريس اللغة العربية في بعض الدول العربية مثل فلسطين، والأردن، واليمن لفترة زمنية تزيد على ثلاثين عاماً، وما زالت بعض الكتب التي توضع لتدريس اللغة في الصف الأول تشتق جل مادتها من هذا الكتاب. اعتمد فيه على الطريقة الكلية في التدريس، فقد استخدم ثلاثة أساليب الأول: الكلمة؛ حيث يبدأ بعرض الكلمة، ومن ثم تحليلها إلى مقاطعها الصوتية، ثم إلى أصواتها وحروفها.

أما الثاني: فهو أسلوب الجملة بداية لتدريس القراءة حيث تحلل الجملة إلى مفرداتها ثم تحلل المفردات إلى حروفها. أما الثالث: فهو طريقة النص: حيث يكون النص هو مادة تدريب المتعلم على القراءة، ثم يحلل النص إلى جُملِهِ، ثم تُحلل الجمل إلى مفردات، وتحلل المفردات إلى حروف (المدرسة العربية، 2011).

ومن مزايا الطريقة الكلية أنها:

*تعطي الطلاب فرصة الفهم الجيد لما هو مقروء ومكتوب؛ لأنها تربط بين الكلمات التي يتعلمها ومدلولاتها في حياته.

*تساعد على تنمية الثروة اللغوية لدى الطالب، وتمكنه من تكوين جمل بسيطة بسرعة.

*تحمي الطالب من التعثر وبطء القراءة.

*تتماشى مع قوانين الإدراك الطبيعي، لأنها تركز على الكليات قبل الجزئيات (الدليمي، والوائلي، 2003).

وفي مقال دفاع عن الطريقة الكلية لكارشين (Karshen, 2002) بعنوان: محدودية الطريقة الجزئية، وفعالية الطريقة الكلية يقول: إن مصطلح الطريقة الكلية لا يشير فقط إلى توفير نصوص فهم واستيعاب ممتعة للطلاب، بل يتضمن أيضاً غرس حب الأدب، وحل المشكلات، والتفكير النقدي والتعاون، وشخصنة التدريس، والأصالة.... كما أن نظرية الفهم والاستيعاب تعتبر جزءاً رئيساً ومركزياً من الطريقة الكلية.

وقد استمرت الطريقة الكلية، بالرغم من الانتقادات الكثيرة التي تعرضت لها، والمحاولات العديدة إلى استثنائها من قبل مسؤولين تربويين وخبراء في القراءة (Moats, 2000).

ومن المآخذ على الطريقة الكلية أنها:

* لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه.

* كثير من الكلمات تتشابه في رسمها مع أنها مختلفة المعنى، وهذا قد يؤدي إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات فيختلف المعنى.

* قد يؤخر بعض المعلمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، وهذا ركن هام من أركان القراءة. (الشخريتي، 2009)

* ويضيف (البجة، 2003) أن هذه الطريقة تحتاج الكثير من الوسائل، وتحتاج معلم محنك، ماهر، معد إعداداً صحيحاً ومميزاً.

ومما سبق يظهر أن الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، كل منهما تعالج جانب من جوانب القراءة إما الحرف، أو الكلمة، وبهذا ظهرت طريقة تدمج بين الطريقتين الكلية، والجزئية، وهي (الطريقة المختلطة).

الطريقة المختلطة:

هي مزج للطرق السابقة، حيث إنها تسير وفق قوانين الإدراك، فالإنسان عند رؤيته للشيء للوهلة الأولى يدركه إدراكاً عاماً، ثم يدركه بشكل تفصيلي، حيث ينتقل من المعلوم إلى المجهول، فالكلمة لها معنى معلوم، ينتقل منها المتعلم إلى شيء ليس له معنى، وهو التفكير المنطقي.

ومن أهم عناصر الطريقة المختلطة:

* تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة.

* تقدم جملاً سهلة تشترك فيها بعض الكلمات.

*معنية بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها.

*تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسماً واسماً.

*تخلصت من العيوب التي تحققت بالطريقتين الكلية، والجزئية، مما يزيد من صلاحيتها ونجاحها (زايد، 2006).

ويذكر (الهاشمي، 2006) أن تكرار الحرف في كلمات عديدة، يميزه ويثبتته في ذهن المبتدئ أكثر من تكراره منفرداً. كما أن الوقت الذي يستغرقه الانتقال البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الانتقال البصري لكلمة كاملة، ومعرفة الحروف هي أساس مهم في هذه العملية فالقراءة هي ترجمة للرموز المكتوبة إلى أصوات ومعانٍ.

مما سبق تظهر مميزات الطريقة الكلية في بداية اكتساب الطفل لكل حرف من الحروف المختلفة، حيث إنها تُعرّف الطفل إلى صوت الحرف من خلال كلمات مصحوبة بصور لأشياء مألوفة لديه، حيث يُدرك أنّ الحرف الذي لا يحمل معنى بمفرده، يُعتبر جزءاً من كل له معنى بالنسبة له. ثم يربط الحرف، واللفظ، والمعنى معاً، وهنا يتم إدخال الطريقة الجزئية. وتصبح نقطة البداية هي البدء من المعلوم، وهو مدلول الكلمة، والانتقال منه إلى المجهول، وهو الحرف الذي يتعلمه. وبهذا يتم الربط بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية.

ويذكر مذكور (2007) في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي، أن القراءة عملية معقدة، ولا تقف عند تهجي الحروف والنطق بها أو ترديد الكلمات، ولكن الهدف منها هو الحصول على المعاني التي تتضمنها هذه الحروف والكلمات، والتفكير فيما تحويه من أفكار، ومزجها بالخبرات السابقة للطفل، وتكوين المهارات اللازمة لها. وقد تعددت طرائق تدريس القراءة، ومن أهمها: الطريقة المختلطة (التحليلية-التركيبية) وهي طريقة تدمج بين الطريقتين الكلية والجزئية؛ وقد اعتمد كتاب الصف الأول الابتدائي في معظم البلاد العربية هذه الطريقة، حيث يبدأ بجمل قصيرة، ثم تعالج الكلمات، فالمقاطع،

فالحروف التي يتم تجريدتها. وهنا تنتهي عملية التحليل وتبدأ عملية التركيب؛ فيكون المقطع أو الكلمة من الحروف التي جردت، وتصاغ الجملة من الكلمات؛ مع التركيز على المقاطع، أو الحروف المحورية، قراءة وكتابة في عمليتي التحليل والتركيب. ويحدث تناوب بين الاتجاهين: من العام إلى الخاص، ومن الخاص إلى العام، في عملية تكاملية.

ومن مزايا الطريقة المختلطة أنها: (العزة، 2007)

*تتلافى الثغرات في كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية.

*تحرص على تنمية بعض المهارات لدى المتعلم، كالميل للقراءة، والإنطلاق فيها، والفهم، والبحث عن المعنى، وزيادة الثروة اللفظية، وصحة النطق، وحسن الأداء.

*تختار الكلمات من بيئة الطالب والموضوعات من اهتمامات الطالب، وحاجاته، وميوله (وهنا تنتفع بالطريقة الكلية)

*تتيح الفرص لمعالجة الخصائص اللغوية الأخرى كأنواع المد (الألف، الواو، الياء) واللام الشمسية والقمرية، والتنوين، والتاء المربوطة.

وأوضح ليفين (2000) في إجابته عن تساؤلات العديد من أولياء الأمور حول أفضل الطرق في تدريس القراءة للمبتدئين في خطوات كما يأتي:

1- تدريس اسم الحرف مع صوته في الوقت نفسه.

2- الاهتمام بطريقة تفكير الطلبة أكثر من تدريس القواعد في بداية القراءة، وذلك لعدم قدرتهم

على فهم تعقيدات اللغة (المفاهيم) يمكنهم القراءة بدون قواعد.

3- تدريس القراءة بالتزامن مع تدريس الكتابة، لأن ربط القراءة بالكتابة يجعل من القراءة أسهل

وأسرع

4- استخدام كلمات مألوفة للطفل وعدم استخدام كلمات معقدة.

ومما سبق يظهر المزج بين الطريقتين: الكلية والجزئية أي أنه يميل للطريقة المختلطة.

وهناك أصوات تعتبر الطريقة المختلطة هي الطريقة الكلية بقلب مختلف قليلاً، ففي كتاب بعنوان:

الطريقة الكلية تعيش: الوهم المسمى بالطريقة المختلطة في بنية القراءة للكاتبة موتس

(Moats, Louisa Cook, 2000) أنه في وقتنا الحالي، تتقنع الطريقة الكلية بمصطلحات أخرى

مثل: "الطريقة المتوازنة" أو المختلطة، ويقنع الكثير من الناس أنفسهم أنّ الطريقة الكلية هي أن

تستخدم قليلاً من هذا ومن ذلك، بحيث استخدامهما معا يؤدي إلى نتائج ناجحة مع الأطفال، وتوقف

هذه الحرب القائمة بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، أي الطريقتين هي الأجدى. ولكن المشكلة أن

هذا في الواقع لا يصلح. وما يسمى بالطريقة المختلطة ما هو إلا الطريقة الكلية، مما يؤثر على

الأطفال بشكل سلبي من ناحية القراءة.

ثانياً: 1- الدراسات السابقة:

بعد النظر والاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، تم اختيار بعض الدراسات التي تبحث في

موضوع طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). وذلك وفق التسلسل الزمني من الأحدث

إلى الأقدم، على أن يتم عرض الدراسات العربية أولاً، ثم الدراسات الأجنبية ثانياً كما يأتي:

1.2 الدراسات العربية:

دراسة عبد الستار (2012) التي هدفت إلى تقويم الطريقة الهجائية (الألفبائية) والطريقة الكلية في تدريس القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تم اختيار عينة من ٢٠ معلماً ومعلمةً من المدارس الابتدائية في مدينة المقدادية، وقد توصلت الباحثة إلى أن المعلمين والمعلمات، لا يفضلون إحدى الطريقتين على الأخرى، أي أنهم يرغبون في استخدام الطريقتين الهجائية والكلية في تدريس القراءة تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

أما دراسة سلامي (2012) التي هدفت إلى مناقشة مقدمة ابن خلدون، التي تحدث فيها عن التحصيل في ضوء الطريقة الجزئية من منظور ابن خلدون، التي تقول إن التجارب التدريسية أثبتت أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية؛ لأنه كلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً منطقياً، أو طبيعياً سهل تعلمه، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية، عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها، إلا أن اتباع الطريقة الجزئية في التحصيل والتبليغ من أنسب الأساليب التربوية قدرة على التواصل بين الأجيال. كما أكد أن التحصيل التربوي، تحكمه عدّة عوامل نفسية وأخرى اجتماعية، ترجع إلى طبيعة الفروق الفردية، أو إلى طبيعة التوجيه الذي قد يحيي الرغبة في الدراسة أو النفور منها؛ وكلّ هذا قد يؤثر على نوعية التحصيل سلباً؛ أو إيجاباً. أي أن ابن خلدون يفضل الطريقة الكلية على الطريقة الجزئية.

وفي دراسة عصفور (2009) التي هدفت إلى المقارنة بين فاعلية كل من الطريقة الكلية من خلال الكلمة، والطريقة الجزئية من خلال الأصوات، في تدريس القراءة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلمها في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. حيث تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً من الصف الثاني الابتدائي. استخدم في هذه الدراسة: تصميم الأزواج المتكافئة، حيث قسمت العينة إلى أزواج متكافئة في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى القرائي. وقد أعد برنامجاً تدريبياً لتدريس التلاميذ كلمات

ثلاثية بحركة الفتحه، وطبق هذا البرنامج باستخدام الطريقة الكلية من خلال الكلمة على إحدى المجموعتين، والطريقة الجزئية من خلال الأصوات على المجموعة الأخرى. وفي نهاية البرنامج طبقت ثلاثة اختبارات في التعرف إلى الكلمات (إحداها يقيس زمن التعرف)، واختبار في التمييز بين الكلمات، واختبار في التعرف إلى الحروف الهجائية. فجاءت النتائج أنه في كل المقارنات كان أداء مجموعة الطريقة الكلية أفضل من أداء مجموعة الطريقة الجزئية. ولكن الفرق بين المجموعتين في أي من هذه المقارنات لم يكن ذا دلالة إحصائية. كما وجد أن عدد التلاميذ الذين أتقنوا مهارات التعرف والتمييز - كما تقيسها الاختبارات المستخدمة - كان أكبر في مجموعة الطريقة الكلية منه في مجموعة الطريقة الجزئية، ولكن الفروق بين المجموعتين لم تكن ذات دلالة إحصائية. وقد أظهرت النتائج أن الطريقة الكلية لا تقل في فعاليتها عن الطريقة الجزئية إن لم تكن أكثر منها فاعلية. ولكن التحقق من ذلك يتطلب المزيد من الدراسة.

أما دراسة حسن (2009) بعنوان "الطريقة الكلية" وأثرها على مخرجات التدريس التي هدفت إلى تسليط الضوء على الطريقة الكلية المستخدمة في تدريس اللغة العربية في مدارس المرحلة الأساسية في السودان، في محاولة للكشف عن مزاياها وبعض آثارها السلبية على التلاميذ، حيث تناول بالنقد والتحليل علاقة الطريقة الكلية، بتدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية قراءة وكتابة، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وسلك الباحث الطريقة المبنية على الملاحظة، والتحليل العقلي، مع الاستعانة بالمراجع، والمصادر العلمية التي تناولت الموضوع، ولم تستخدم الدراسة الميدانية التي تعتمد على الأدوات البحثية.

غطت الدراسة الفترة الممتدة من تطبيق الطريقة الكلية في المدارس الأساسية منذ نشأتها في مطلع التسعينيات من القرن الماضي حتى الآن، كما اقتصر من ناحية الموضوع على الطريقة الكلية وأثارها على المتعلمين في حدود المراجع، والدراسات التي تناولت الموضوع، وكانت متاحة للباحث.

وقد أظهرت النتائج أن الطريقة الكلية تتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء، وتجعل الطالب يهتم بالمعنى، وهو هدف من الأهداف التدريسية للغة، لأنها تبدأ بما يفهمه الطفل، ولا تبدأ بالحروف المجردة التي لا معنى لها، وتعود الطفل السرعة، والانطلاق في القراءة، لأن الوحدة فيها كلمة، أو أكثر وليست حرفاً واحداً، أو مقطعاً، وكذلك تجنب الأطفال بعض صعوبات التعلم التي تواجههم عند استخدام الطريقة الجزئية، كبعض العادات القرائية السيئة مثل التأخر في قراءة الكلمة حتى يتم التهجّي، ومنها أنها تستغل دوافع المتعلم وقدراته حيث تقدم له كلمات وجملًا متصلة بخبراته، ومناسبة لها.

ومن الملاحظات التي توصل إليها: القصور في القدرات القرائية والكتابية لدى التلاميذ من أبنائنا الذين يدرسون بهذه الطريقة، وتدني مستوياتهم العلمية أو المعرفية، والثقافية بوجه عام، وربما الخلفية والسلوكية. وكثرة الرسوب المرتبط بالعوامل الخاصة بطريقة التدريس، وليس من السهل التأكد من هذه الفرضية لغير ذوي الاختصاص، ووجود رأي عام يؤمن بعدم ملاءمة الطريقة التي يدرس بها أبنائنا فهي لا تزودهم بالمهارات اللغوية المطلوبة.

أما دراسة الموسوي (2005) والتي هدفت إلى معرفة أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، وقد شملت العينة (100) معلم ومعلمة في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية ومحافظة ميسان في العام الدراسي 2005/2004 حيث قسم العينة إلى:

عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة، وجهت إليهم استبانة مفتوحة تتضمن السؤال الآتي: ما الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها؟

عينة الأصلية: بلغ عددها (60) معلماً ومعلمةً عرضت عليه الاستبانة المغلقة.

وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج لأسباب ضعف القراءة، ومن النتائج المرتبطة بهذه الدراسة أنّ فقرة (استخدام القراءة الكلية) نالت الترتيب الأول إذ بلغت حداثها (2.81) وبوزن مئوي (93.66%) ووفق الدراسة أنّ عماد القراءة الكلية يتركز على تدريس التلاميذ الكلمات، ثم الانتقال إلى الحروف حيث وضعها أغلب المعلمين والمعلمات سبباً كبيراً في ضعف التلاميذ في مادة القراءة وأنها لا تساعد الطالب على تمييز كلمات جديدة لم يتعرض لها، فتبقى محصورة في دائرة محدودة من الكلمات.

وفي دراسة (رضوان، 2002) بعنوان أثر استخدام الطريقة الجزئية في تدريس القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة فلسطين. التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الجزئية في تدريس القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي، ودرجة كفاءة الطريقة المستخدمة حالياً لمادة القراءة في الصف الأول الأساسي، ومعرفة مستوى الطلبة الذين تعلموا بالطريقة الجزئية، والتعرف إلى أفضل الطرق استخداماً في تدريس القراءة، في عينة عشوائية من (200) طالب من أربعة صفوف من المدارس الأساسية بمحافظة غزة بوكالة الغوث الدولية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار القراءة، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذين تعلموا بالطريقة الجزئية المقترحة، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة البساط (1993) بعنوان أثر استخدام الطريقتين الكلية الصوتية والتقليدية في تدريس طفل ما قبل المدرسة -المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، والتي هدفت إكساب الطفل مهارات القراءة وتطويرها، وذلك من خلال تطبيق برنامجاً تدريسياً على أطفال من دور الحضانة التابعة للشؤون الاجتماعية، في عينة من (30) طفلاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين، من خلال تثبيت متغيرات: السن، والجنس، والمستوى الاقتصادي، ومستوى الذكاء، من خلال الاختبارات النفسية المختلفة. وبعد إجراء الدراسة، وتطبيق برنامج موجه على المجموعتين؛ حيث طبقت مجموعة الطريقة التقليدية، والأخرى الطريقة الكلية. أثبتت نتائج الدراسة، أن استخدام الطريقة الكلية في تهيئة طفل ما قبل المدرسة، لتعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، له فاعلية أكبر من استخدام الطريقة التقليدية للغرض نفسه.

2.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة إشييت (Eshiet, 2012) التي هدفت إلى دراسة أسباب ضعف مهارات القراءة في المدارس الابتدائية الحكومية في نيجيريا، وتأثير الطريقة الجزئية الصوتية على مهارة القراءة عند طلاب المدارس الابتدائية الحكومية في نيجيريا، وذلك بالإجابة عن السؤال البحثي الآتي: هل يمكن لمهارات الطلبة النيجيريين في القراءة أن تتطور باستخدام الطريقة التركيبية الصوتية؟ وقد تم تطبيق الدراسة على (155) طالباً وأربعة معلمين من أربع مدارس ابتدائية حكومية في نيجيريا حيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، تم تطبيق الطريقة التركيبية الصوتية معهم، والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج فروقاً إحصائية واضحة بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في تطور مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد تدريسهم بالطريقة التركيبية الصوتية لمدة ستة شهور،

كما وأظهرت النتائج حماساً كبيراً لدى المعلمين. وبهذا يظهر جلياً أن الطريقة الجزئية الصوتية أفضل من غيرها من الطرق في تدريس مهارات القراءة وتطويرها.

دراسة آني روستاد (Rogsta،2012) وهي دراسة نرويجية بعنوان "تدريس القراءة.أي من النظريات يستخدمها المعلمون، وأيها الأفضل"؟ التي هدفت للإجابة عن السؤال الآتي، ما النظريات التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة في النروج ؟ وقد قامت بعمل برنامج (التدريب العلمي، والتدخل المبكر) وقد استخدمت فيه تدريس الطلبة المفاهيم اللغوية، وتدريس القراءة، التي طبقته عاماً كاملاً على طلبة في مدرسة حكومية، ومع معلمة تمتلك خبرة (50) عاماً وكانت العينة (23) طالباً من الأول الأساسي حتى الثالث.وقد بدأت العمل على استخدام نماذج الكلمة، وترديد وزنها من كلمات مناسبة ، وبالتدرج انتقلت إلى تحليل الكلمات إلى حروفها، وركزت على التهجئة، والتحليل بعد ستة أسابيع. وقد أظهرت النتائج أنه بغض النظر عن النظرية التي يستخدمها المعلمون ، مهم جداً أن يتعلم الأطفال أسماء الحروف، وأصواتها، وأنواعها، لأن ذلك أساس مهم ليكتسبوا مهارة القراءة والكتابة.كما أن المعلمين في مجال تدريس القراءة يؤكدون على أهمية تحليل الكلمات إلى حروفها ،ولا يمكن تحديد نظرية معينة يستخدمها المعلمون دائماً.

وهذا يعني أن هذه الدراسة تؤيد الطريقة الجزئية في تدريس القراءة.

دراسة سينثيا بولي(Pulley،2010) التي هدفت إلى معرفة إن كانت الطريقة الجزئية أم الكلية هي الأكثر فاعلية في الحصول على نتائج تحصيل أعلى في مهارة القراءة، وتحديد إن كان تأثيرها يختلف بحسب الجنس، ومستوى التحصيل عند الطلبة، وذلك من خلال دراسة عينة من (180) طالباً، وطالبة من الصف الأول الأساسي، في مدرستين، المدرسة الأولى (تقريباً 504 طالب، وطالبة) تستخدم الطريقة الجزئية كطريقة أساسية لتدريس القراءة، أما المدرسة الثانية (تقريباً 400 طالب، وطالبة) فتهتم أكثر في الطريقة الكلية. وقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير جوهري على تحصيل الطلبة في

مهارة القراءة بناءً على الطريقة المتبعة في التدريس - جزئية أم كلية- وبناء على الجنس لا فرق بين الجزئية والكلية . إنما انحصر الفرق على متغير التحصيل الأكاديمي-على (اختلاف القدرات) فقط.

دراسة مريام فوست ويلدمان (Waldman,2009) هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الاختلاف بين طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) وأثرها على القارئ من المستويين: المتوسط، ودون المتوسط.وقد اختارت عينة من الطلبة في الصفوف من الأول وحتى السادس، وكانت العينة (1505) طلاب منهم (1187) من المستوى المتوسط، و(318) من المستوى دون المتوسط، وقد أظهرت النتائج أن الطريقة الكلية تقلل من الفروق في مهارة القراءة بين الطلبة من المستوى المتوسط، والمستوى دون المتوسط.وإن الطريقة الكلية لا تعوض الطلبة من المستوى دون المتوسط في الصعوبات التي يواجهونها.إن أي تطور في العمليات الأساسية في القراءة التي أنتجتها الطريقة الكلية للمستويين المتوسط، ودون المتوسط، ظهرت في الصف الثالث. وأن طريقة التدريس لا تظهر اختلافاً دالاً إحصائياً، في المستويين المتوسط، ودون المتوسط.

دراسة واتسون وجونستن ورونا (Rhona ,S, Johnston, and Joyce, E, Watson,2005) والتي هدفت لدراسة تأثير ثلاثة برامج تدريبية، وهي: برنامج خاص بالطريقة الكلية، أو التحليلية، وبرنامج خاص بالطريقة الجزئية، وبرنامج خاص بالطريقة التقليدية، على قراءة وكتابة وتهجئة الطلبة في المرحلة الأساسية، وقد شملت العينة (300) طالب على مدار سبع سنوات، حيث تم دراسة تأثير البرامج السابقة خلال سبع سنوات، وقد أظهرت النتائج أن تأثير الطريقة الكلية أكبر على تطور الطلبة في القراءة، والكتابة، والتهجئة.

دراسة دوهل (Dohl, 2000) بعنوان تدريس الطريقة الصوتية وتدريب الطريقة الكلية في الصفوف، التي اعتبرت أن الطريقة الكلية والطريقة الجزئية(الصوتية) هما وجهان لعملة واحدة، بالرغم من أن

مرجعية كل طريقة تختلف عن الأخرى، التي هدفت إلى الربط بين الطريقة الكلية، والطريقة الصوتية وإثبات أن التدريس بالطريقة الكلية يشمل الطريقة الصوتية ضمناً، وقد طبقت الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية بمستويات متنوعة، حيث تم تطبيق برامج تدريبية بالطريقة الكلية لمدة عام كامل، مع رصد جميع المتغيرات أسبوعياً، وقد أظهرت النتائج أن لا جدوى من النقاش، والخلاف في تبديل الطريقة الكلية بالطريقة الجزئية، أو العكس، يمكن للطلاب تعلم الحروف من خلال الطريقة الكلية، ومن المهم ربط القراءة بالكتابة، وأنه بإمكان الطلبة استيعاب وربط الحرف بصوته، من خلال استخدام الطلبة لتجارب الكتابة الخاصة بهم، ويكون احتياجهم للمعرفة حول الأحرف، والأصوات، والكلمات، مباشراً وهادفاً. وبهذا تظهر الدراسة أهمية الدمج بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، لتحقيق نتائج أفضل في مختلف المجالات.

دراسة بال وبلمخان (Ball & Blachman, 1991) بعنوان الوعي الفونولوجي والتي تجيب عن السؤال الرئيس الآتي: هل يؤثر التدريب الصوتي، والوعي الفونولوجي في رياض الأطفال على تعرف الطفل إلى الكلمات بطريقة أسرع؟ وقد طبقت الدراسة على عينة من (90) طالباً من ثلاث مدارس حكومية تم اختيارها عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: الأولى تلقت تدريباً على الطريقة الجزئية والتدريس الواعي، والثانية فقط تدربت على اسم الحرف وصوته، عن طريق مجموعة أنشطة لغوية، والثالثة مجموعة ضابطة بدون تدخل. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة الأولى تمكنت من تركيب الحروف بشكل مميز وحسنت مهارة القراءة المبكرة، والتهجئة بشكل واضح، أما المجموعة الثانية لم تظهر تميزاً في التحليل، ولا مهارة القراءة والتهجئة، بالمقارنة مع المجموعة الضابطة. وبهذا تبين أن الطريقة الجزئية أظهرت نتائج أفضل.

دراسة لندبرغ وفروست وبيترسون (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988) التي هدفت إلى معرفة الآثار بعيدة الدرجة لبرنامج خاص بتدريب أطفال ما قبل المدرسة، على الوعي الفونولوجي. حيث أجريت دراسة طويلة شارك فيها (235) طفلاً دينامركياً قبل المدرسة، وقد تم تطبيق برنامج تدريبي يعتمد على الألعاب اللغوية، والتمارين، بهدف تطوير إثارة الأطفال للقواعد اللغوية، مدة ثمانية شهور، حيث لم يتلق الأطفال أي تدريسات حول القراءة، قبل، أو خلال التدريب. وقد تم عمل اختبار قبلي، واختبار بعدي، على (155) طفلاً من العينة في الصفوف الأول، والثاني وقد صممت الدراسة بحيث تسمح للباحثين بتقييم الآثار بعيدة الدرجة للتدريب على تقدم الأطفال في القراءة، والتهجئة بدقة. أظهرت النتائج أن: التدريب لم يؤثر على تدريس أسماء الحروف، ولكنه أثر على المهارات اللغوية التي لها علاقة باللغة، والتفكير. وقد أثر التدريب تأثيراً صغيراً، ولكنه أساسي تمت ملاحظته على مهارة النمط الصوتي، والتلاعب بالألفاظ اللغوية. وكان تأثير التدريب كبيراً وجوهرياً في المهام التي تتطلب التحليل. وبشكل عام تدريب الطلبة على الوعي الفونولوجي يعمل على تسهيل عملية القراءة والتهجئة، وظهر ذلك في الصف الثاني بشكل كبير. وبما أن برنامج التدريب الذي تم تطبيقه نابع من حاجات الطفل ووضعه في مواقف حياتية، تعتبر هذه الطريقة هي الطريقة المختلطة.

دراسة جوسومي (Goswami, 1986) التي هدفت إلى التعرف إلى إمكانية الأطفال في تمييز نماذج التهجئة في الكلمات، والمقارنة بين قدراتهم، حيث تم تطبيق الدراسة على مجموعة من الأطفال ما قبل المدرسة من ثلاثة مستويات عمرية لتدريسهم، باستخدام نماذج مختلفة من القراءة، سواء أكان لها معنى، أم لم يكن، وفي حالة أن الطلبة استطاعوا تمييز نماذج التهجئة في الكلمات، سيكون لذلك نتائج هامة في نظريات تنمية القراءة وبالإمكان القياس عليه.

وقد أظهرت النتائج أنه حتى الأطفال الصغار جداً، بإمكانهم النجاح في استخدام النماذج لتكوين كلمات جديدة، وهذه النتيجة تقترح أن يؤدي النموذج دوراً هاماً في المراحل الأولية في القراءة، على أن يكون اختيار النماذج مدروساً بحيث يزيد من إمكانيات تكوين الكلمات. وهذه الطريقة تشير بشكل أو بآخر استخدام الكلمة (النموذج) قبل الحرف؛ أي أنها مع الطريقة الكلية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

الدراسات الآتية تؤكد على فاعلية الطريقة الكلية: الدراسات الوصفيتان التحليليتان سلامي(2012) وحسن (2009) ، والدراسات التجريبية عصفور (2009)، البساط (1993)، واتسون وجونستن ورونا(2005)، وجوسمي (1986).

في دراسة سلامي (2012) الوصفية التحليلية، التي ناقشت مقدمة ابن خلدون، أظهرت أن التجارب التدريسية أثبتت أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية؛ لأنه كلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً، أو طبيعياً، سهل تعلمه.

أما دراسة حسن(2009) الوصفية التحليلية أيضاً، التي هدفت إلى تسليط الضوء على الطريقة الكلية المستخدمة في تدريس اللغة العربية في مدارس المرحلة الأساسية في السودان، للكشف عن مزايا الطريقة الكلية، وبعض آثارها السلبية على التلاميذ، والتي اقتصر على المراجع والدراسات التي تناولت الموضوع، وكانت متاحة للباحث ، أظهرت النتائج أن الطريقة الكلية توافق مع طبيعة إدراك الإنسان للأشياء، حيث تجعل الطالب يهتم بالمعنى، ويحقق الأهداف التدريسية للغة، وتمكنه من الانطلاق، والسرعة في القراءة، وتجنب الأطفال بعض صعوبات التعلم التي تواجههم عند استخدام

الطريقة الجزئية، بالرغم من ملاحظة بعض القصور في المهارات القرائية لدى الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة الكلية.

اعتمدت الدراستان السابقتان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الأولى على تحليل وجهة نظر الفيلسوف ابن خلدون، واعتمدت الثانية على المراجع والدراسات التي تناولت الموضوع، وكانت متاحة للباحث.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراستين السابقتين، أنها لم تعتمد على المراجع، والدراسات السابقة فقط في وصف واقع استخدام المعلمين، والمعلمات، لطرق تدريس القراءة، أو تحليل الرأي، بالرغم من كونها دراسة وصفية، إلا أنها استخدمت الاستبانة للمعلمين والمعلمات، والمقابلة للمشرفين والمشرفات، كأداتين للبحث.

أما في دراسة عصفور (2009) التي هدفت إلى المقارنة بين فاعلية كل من الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، في تدريس القراءة، للطلبة الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة، في المرحلة الأساسية، حيث تكونت العينة من (20 طالباً وطالبة)، حيث أعد برنامجاً تدريسياً خاصاً، وفي كل المقارنات كان أداء مجموعة الطريقة الكلية أفضل، من أداء مجموعة الطريقة الجزئية، ولكن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

وفي دراسة البساط (1993) التي هدفت إلى إكساب الطفل مهارات القراءة وتطويرها، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريسي، على عينة من أطفال دور الحضانة (30 طفلاً) وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين: مجموعة طبقت الطريقة التقليدية، ومجموعة طبقت الطريقة الكلية، وأظهرت النتائج أن استخدام الطريقة الكلية في تهيئة طفل ما قبل المدرسة، لتعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، له فاعلية أكبر من استخدام الطريقة التقليدية الغرض نفسه.

إلا أن دراسة واتسون وجونستن ورونا(2005)، التي هدفت إلى دراسة تأثير ثلاثة برامج تدريبية وهي برنامج خاص بالطريقة الكلية، أو التحليلية، وبرنامج خاص بالطريقة الجزئية، وبرنامج خاص بالطريقة التقليدية، على قراءة وكتابة وتهجئة الطلبة في المرحلة الأساسية، وقد شملت العينة (300) طالب على مدار سبع سنوات، حيث تمت دراسة تأثير البرامج السابقة خلال سبع سنوات، وقد أظهرت النتائج أن الطريقة الكلية تأثيرها أكبر على تطور الطلبة في القراءة والكتابة والتهجئة.

أما دراسة جوسومي (1986) والتي هدفت إلى التعرف إلى إمكانية الأطفال في تمييز نماذج التهجئة في الكلمات، والمقارنة بين قدراتهم، حيث تم تطبيق الدراسة على مجموعة من الأطفال ما قبل المدرسة من ثلاثة مستويات عمرية لتدريسهم، باستخدام نماذج مختلفة من القراءة، سواء أكان لها معنى، أم لم يكن. وقد أظهرت النتائج أنه حتى الأطفال الصغار جداً، بإمكانهم النجاح في استخدام النماذج لتكوين كلمات جديدة. وهذه الطريقة تشير بشكل، أو بآخر استخدام الكلمة (النموذج) قبل الحرف؛ أي أنها مع الطريقة الكلية.

الدراسات السابقة جميعها، اعتمدت على برامج تدريبية، تم تطبيقها مع الطلبة في فترة زمنية خاصة بالبحث، لتظهر تأثير طريقة التدريس على قراءة الطلبة، في مراحل عمرية مختلفة منها ما قبل المدرسة، ومنها ما امتد إلى سبع سنوات متتالية.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، كونها بحثت في الواقع كما هو من خلال معرفة استجابات المعلمين، والمعلمات على جمل تمثل إجراءات يقوم بها المعلم في أثناء تدريسه القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي، توضح الطريقة التي يعمل بها من جهة، ومقابلات مع المشرفين، والمشرفات، لمعرفة وجهة نظرهم في درجة استخدام طرق تدريس القراءة(الكلية، والجزئية، والمختلطة) ووجهة نظرهم في طرق التدريس، وأيها يفضلون.

أما الدراسات الآتية تؤكد على فاعلية الطريقة الجزئية: رضوان (2002)، إشييت (2012)، روستاد (2012)، بال وبلمخان (1991).

ففي دراسة إشييت (2012) التي هدفت إلى دراسة أسباب ضعف مهارات القراءة في المدارس الابتدائية الحكومية في نيجيريا، وتأثير الطريقة الجزئية الصوتية على مهارة القراءة. حيث تم تطبيق الدراسة على (155) طالباً وأربعة معلمين، من أربع مدارس ابتدائية حكومية، في نيجيريا، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: إحداها تجريبية، تم تطبيق الطريقة التركيبية الصوتية معهم، والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج فروقاً إحصائية واضحة بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في تطور مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد تدريسهم بالطريقة التركيبية الصوتية (الجزئية) لمدة ستة شهور.

أما دراسة روستاد (2012) التي هدفت إلى الإجابة عن السؤال البحثي الآتي: ما النظريات التي يستخدمها المعلمون/ات في تدريس القراءة في النرويج؟ طبقت فيها برنامج في تدريس القراءة لمدة عام كامل؛ لمعرفة النظريات التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة، مع معلمة تمتلك خبرة، و(23) طالباً من الصف الأول إلى الصف الثالث. أظهرت النتائج أنه مهما كانت النظرية التي يستخدمها المعلم من المهم جداً أن يتعلم الأطفال أسماء الحروف، وأصواتها، وأنوعها؛ حتى يتمكنوا من القراءة بطريقة سليمة، وهذا دليل على فاعلية الطريقة الجزئية في تدريس القراءة.

وفي دراسة رضوان (2002) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الجزئية في تدريس القراءة على تنمية مهاراتها في الصف الأول الأساسي، ودرجة كفاءة الطريقة المستخدمة حالياً، ومستوى الطلبة الذين تعلموا بالطريقة الجزئية، والتعرف إلى أفضل الطرق في تدريس القراءة، وذلك في عينة عشوائية من (200) طالب من أربعة صفوف من مدارس أساسية في وكالة الغوث، حيث تم تقسيم الطلبة إلى

مجموعتين: إحداهما تجريبية (الطريقة الجزئية)، والأخرى ضابطة (التقليدية)، وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لصالح التجريبية.

أما دراسة بال ويلمخان (1991) التي هدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: هل يؤثر التدريب الصوتي والوعي الفونولوجي في رياض الأطفال على تعرف الطفل إلى الكلمات بطريقة أسرع؟ وقد طبقت الدراسة على عينة من (90) طالباً من ثلاث مدارس حكومية تم اختيارها عشوائياً إلى ثلاثة مجموعات: الأولى تلقت تدريباً على الطريقة الجزئية، والتدريس الواعي، والثانية فقط تدرت على اسم الحرف وصوته، عن طريق مجموعة أنشطة لغوية، والثالثة مجموعة ضابطة دون تدخل. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة الأولى تمكنت من تركيب الحروف بشكل مميز، وحسنت مهارة القراءة المبكرة، والتهجئة بشكل واضح. وبهذا تبين أن الطريقة الجزئية أظهرت نتائج أفضل.

الدراسات السابقة استخدمت برامج تدريسية تم تطبيقها مع الطلبة في فترة زمينة خاصة بالبحث، لتظهر تأثير طريقة التدريس على قراءة الطلبة، بحيث كانت العينة الأساسية من الطلبة، وعدد محدود من المعلمين لتطبيق البرامج التدريسية.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن عينتها من المعلمين، والمعلمات، والمشرفين، والمشرفات عليهم، وهي تصف الواقع ولا تبحث في أثر برنامج تدريسي على الطلبة في فترة زمنية محددة، وإنما تكتشف الطريقة التي يستخدمها المعلم من خلال الإجراءات التي يستخدمها في أثناء تدريسه القراءة.

ومن ناحية أخرى، في دراسة الموسوي (2005) التي هدفت إلى معرفة أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، وقد شملت عينة (100) معلم،

ومعلمة قسمت إلى: عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً بلغ عددها (40) معلماً ومعلمة وجهت إليهم استبانة مفتوحة تتضمن السؤال الآتي: ما الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها؟ والعينة الأصلية التي بلغ عددها (60) معلماً ومعلمةً عرضت عليه الاستبانة المغلقة. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج لأسباب ضعف القراءة، ومن النتائج المرتبطة بهذه الدراسة أنّ فقرة (استخدام القراءة الكلية) نالت الترتيب الأول، حيث وضعها أغلب المعلمين، والمعلمات سبباً كبيراً في ضعف التلاميذ في مادة القراءة.

الدراسة السابقة تهدف إلى معرفة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسة السابقة، كونها هدفت إلى معرفة درجة استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين عليهم، وليس معرفة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها.

أما الدراسات الآتية ترجح فاعلية الطريقة المختلطة، أو ترى أنه لا يوجد تأثير لطريقة تدريس القراءة على أداء الطلبة في القراءة، عبد الستار (2012)، فويست (2009)، دوهل (2000)، سينثيا (2010)، لندبرغ وفروست وبيترسون (1988)

ففي دراسة عبد الستار (2012) التي هدفت إلى تقويم الطريقة الهجائية (الألفبائية) والطريقة الكلية في تدريس القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تم اختيار عينة من (20) معلماً ومعلمةً من المدارس الابتدائية في مدينة المقدادية، وقد توصلت الباحثة أن

المعلمين والمعلمات، لا يفضلون إحدى الطريقتين على الأخرى، أي أنهم يرغبون في استخدام الطريقتين الهجائية والكلية في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

الدراسة السابقة دراسة تفويمية، وتعتبر عينتها صغيرة نسبياً، وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسة السابقة، أن عدد المعلمين أكبر ويمثل شريحة أوسع من المعلمين والمعلمات.

أما دراسة لندبرغ وفورست وبيترسون (1988) التي هدفت إلى معرفة الآثار بعيدة الدرجة لبرنامج خاص بتدريب أطفال ما قبل المدرسة، على الوعي الفونولوجي. حيث أجريت دراسة طولية شارك فيها (235) طفلاً ديناميكياً ما قبل المدرسة، وقد تم تطبيق برنامج تدريبي يعتمد على الألعاب اللغوية، والتمارين، بهدف تطوير إثارة الأطفال للقواعد اللغوية، مدة ثمانية شهور، وقد تم عمل اختبار قبلي، واختبار بعدي، على (155) طفلاً من العينة في الصفوف الأول، والثاني وقد صممت الدراسة بحيث تسمح للباحثين بتقييم الآثار بعيدة الدرجة للتدريب على تقدم الأطفال في القراءة، والتهجئة بدقة.

أظهرت النتائج أن: التدريب لم يؤثر على تدريس أسماء الحروف، ولكنه أثر على المهارات اللغوية التي لها علاقة باللغة، والتفكير. وقد أثر التدريب تأثيراً صغيراً، ولكنه أساسي تمت ملاحظته على مهارة النمط الصوتي، والتلاعب بالألفاظ اللغوية. وكان تأثير التدريب كبيراً وجوهرياً في المهام التي تتطلب التحليل. وبما أن برنامج التدريب الذي تم تطبيقه نابع من حاجات الطفل ووضعه في مواقف حياتية، تعتبر هذه الطريقة هي الطريقة المختلطة.

وفي دراسة دوهل (2000) التي هدفت إلى الربط بين الطريقة الكلية والطريقة الصوتية، وإثبات أن التدريس بالطريقة الكلية يشمل الطريقة الصوتية ضمناً، وقد طبقت الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية بمستويات متنوعة، حيث تم تطبيق برامج تدريسية بالطريقة الكلية لمدة عام كامل، مع رصد جميع المتغيرات أسبوعياً، وقد أظهرت النتائج أن لا جدوى من النقاش والخلاف

في تبديل الطريقة الكلية بالطريقة الجزئية، أو العكس، ويمكن للطلاب تعلم الحروف من خلال الطريقة الكلية، ومن المهم ربط القراءة بالكتابة، وبإمكان الطلبة استيعاب وربط الحرف بصوته من خلال استخدام الطلبة لتجارب الكتابة الخاصة بهم، ويكون احتياجهم للمعرفة حول الأحرف، والأصوات، والكلمات، مباشراً وهادفاً.

إلا أن دراسة سينتيا بولي (2010) التي هدفت الى معرفة إن كانت الطريقة الجزئية، أم الكلية هي الأكثر فاعلية في الحصول على نتائج تحصيل أعلى في مهارة القراءة، وتحديد إن كان تأثيرها يختلف بحسب الجنس، ومستوى التحصيل عند الطلبة، وذلك من خلال دراسة عينة من (180) طالباً، وطالبة من الصف الأول الأساسي، في مدرستين: المدرسة الأولى (تقريباً 504 طالب، وطالبة) تستخدم الطريقة الجزئية كطريقة أساسية لتدريس القراءة، أما المدرسة الثانية (تقريباً 400 طالب، وطالبة) فتهتم أكثر في الطريقة الكلية. وقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير جوهري على تحصيل الطلبة في مهارة القراءة بناءً على الطريقة المتبعة في التدريس - جزئية أم كلية- وبناء على الجنس. إنما انحصر الفرق على متغير التحصيل الأكاديمي-على (اختلاف القدرات) فقط.

الدراسات الثلاث السابقة تهدف إلى معرفة الطريقة الأكثر فاعلية في تدريس القراءة من خلال برامج تدريبية يتم تطبيقها على الطلبة. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، والأدوات، والعينة.

ويتبين مما سبق، أن كل طريقة من طرق تدريس القراءة لها مناصرون، ولها معارضون، وكل دراسة تظهر نتائج تتفق مع بعض الدراسات، وتختلف مع الأخرى، حتى أن بعض الدراسات أظهرت أن طريقة تدريس القراءة، لا تؤثر على تحصيل الطلبة، مما يؤكد على أهمية البحث في فاعلية طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والخلطية)، وتأثير كل طريقة على أداء الطلبة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، كونها تبحث في درجة استخدام المعلمين طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، عن طريق استبانة تقيس توجهاتهم، تشمل ممارسات يقوم بها المعلم، وتمثل توجهه نحو طرق تدريس القراءة الثلاث: الكلية، والجزئية، والمختلطة، وبهذا يتم كشف الطريقة التي يستخدمها المعلم، من خلال وجهة نظر المعلم نحو بعض الأساليب في تدريس القراءة، وبالتالي يظهر توجه المعلم نحو طريقة تدريس القراءة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، تتعرف إلى توجه المشرفين التربويين في مديرية التربية والتدريس نحو طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة المقابلة، وبهذا يظهر التوافق أو عدمه بين واقع التدريس في المدارس من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين عليهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

- صدق الأداة

- ثبات الأداة

إجراءات تطبيق الدراسة

متغيرات الدراسة

- متغيرات مستقلة

- متغيرات تابعة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل وصفاً للمنهج المتبع في هذه الدراسة، ومجتمعها وعينتها، ووصف أدوات الدراسة المستخدمة فيها، وصدقهما، وثباتهما، وإجراءات تنفيذها، وتصميمه، ومعالجاتها الإحصائية.

1.3 منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي في الدراسة، الذي يدرس الواقع كما هو عليه، كونه يناسب طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع البيانات حتى يفي بأغراض الدراسة، ويحقق أهدافها، واختبار صحة فرضياتها، وتفسير نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

_ معلمي اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في منطقة بيت لحم (102) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة .

_ ومشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في منطقة بيت لحم وعددهم (4)، مشرف واحد ، وثلاث مشرفات.

3.3 عينة الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي في جميع المدارس الحكومية والخاصة في منطقة بيت لحم والبالغ عددهم 66 معلماً ومعلمة، بنسبة 64% . واعتمدت الدراسة على العينة المتيسرة. ومشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في منطقة بيت لحم، الذين يشرفون على معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي، في اللغة العربية، وعددهم (4)، 3 مشرفات ومشرف واحد.

وكان توزيع عينة الدراسة كالاتي:

الجدول (1.3): خصائص العينة الديمغرافية

الرقم	المتغير	العدد	النسبة المئوية
1	الجنس		
	ذكر	11	%16.7
	أنثى	55	%83.3
	المجموع	66	%100
2	سنوات الخبرة		
	أقل من 5 سنوات	20	%30.3
	5 - 10 سنوات	18	%27.3
	أكثر من 10 سنوات	28	%42.4
	المجموع	66	%100
3	مكان العمل		
	مدرسة حكومية	39	%59.1
	مدرسة خاصة	27	%40.9
	المجموع	66	%100
	المؤهل العلمي		
	دبلوم	11	%16.7
	بكالوريوس	50	%75.7
	ماجستير	5	%7.6
	المجموع	66	%100

تظهر البيانات الواردة في الجدول أن الجنس يتكون من الذكور بنسبة 16.7% وعدددهم (11) والإناث بنسبة 83.3% وعدددهن (55)، أما بالنسبة للمتغير الثاني سنوات الخبرة فيتكون من 30.3% للفئة أقل من 5 سنوات، و27.3% للفئة (5 - 10) سنوات، و42.4% للفئة أكثر من 10 سنوات، والمتغير الثالث، وهو نوع المدرسة يتكون من 59.1% للمدارس الحكومية، و40.9% للمدارس الخاصة، والمتغير الرابع وهو المؤهل العلمي تكون من 16.7% لحملة الدبلوم، و75.8% للبكالوريوس، و7.6% لحملة الماجستير.

4.3 أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والرجوع إلى الأدب التربوي، وقراءة ما كتب حول موضوع استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والطريقة المختلطة، والاطلاع على مقياس الاستبانة في دراسة (عبد الستار، 2012)، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم:

1- استبانة للمعلمين والمعلمات تتكون من قسمين: الملحق (2)

القسم الأول يتناول المعلومات الشخصية للمستجيب (المتغيرات المستقلة).

القسم الثاني: يشتمل على مجموعة من الفقرات التي تمثل أعمال يستخدمها المعلم أثناء تدريسه للقراءة لطلبة الصف الأول، حيث تمثل كل مجموعة جمل طريقة من طرق التدريس (الجزئية، الكلية، المختلطة) (المتغيرات التابعة)، واتبعت نظام ليكرت الخماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، عادة، دائماً).

2- مقابلة للمشرفين، وتتكون من قسمين:

القسم الأول: يتناول معلومات شخصية للمستجيب.

القسم الثاني: يشتمل على أسئلة حول طرق تدريس القراءة. الملحق (5)

صدق أدواتي الدراسة

صدق أداة الدراسة الأولى: (الاستبانة)

صدق المحكمين:

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة الأولى (الاستبانة) بعرضها على مجموعة من المحكمين، الملحق (8) من ذوي الاختصاص، والخبرة، والذين أبدوا ملاحظاتهم حولها من حيث عدد الفقرات، وصياغتها وترتيبها، وتعديل فقرات، وإضافة، وحذف، وقد تكونت الاستبانة من (20) فقرة.

وبعد استرجاع الأداة من المحكمين، تم اعتماد التعديل في حال اتفق عليه أكثر من اثنين من المحكمين، حيث أعيدت صياغة بعض الفقرات.

صدق الأداة باستخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون:

وتم التأكد من صدق الأداة أيضا بتطبيق اختبار معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة والدرجة الكلية في المجالات الثلاث، كما يتبين من الجدول (2.3):

الجدول (2.3): نتائج معامل الارتباط (Pearson) بين فقرات الدراسة والدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة المحسوبة
1	.398**	.001	12	.317**	.009
2	.452**	.000	13	.526**	.000
3	.516**	.000	14	.681**	.000
4	.552**	.000	15	.492**	.000
5	.422**	.000	16	.374**	.002
6	.323**	.008	17	.470**	.000
7	.557**	.000	18	.317**	.009
8	.610**	.000	19	.217	.080
9	.340**	.005	20	.247*	.046

(* ذات دلالة إحصائية).

تشير البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن هنالك ارتباطاً بين فقرات أداة الدراسة، والدرجة الكلية في

معظم الفقرات، مما يدل على الاتساق الداخلي للفقرات وصدق أداة الدراسة.

صدق أداة الدراسة الثانية: (المقابلة)

تم تحكيم أسئلة المقابلة من قبل مجموعة من المتخصصين. الملحق (4).
وقد تم التعديل، عند اتفاق ثلاثة محكمين، ولم يكن التعديل في جوهر الأسئلة، ولكن بعض الأخطاء النحوية.

ثبات أداتي الدراسة:

ثبات الأداة الأولى: (الاستبانة)

احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وقد بلغت قيمة الثبات (0.76) وهي قيمة جيدة تفي بأغراض الدراسة .

ثبات أداة الدراسة الثانية (المقابلة)

تم التأكد من ثبات المقابلة عن طريق عمل مقابلة لاثنتين من مشرفي التربية، وتم إعادة المقابلة بعد شهر من المقابلة الأولى، وبعد رصد ومقارنة إجاباتهم، وجد أنها متقاربة جداً، مما يؤكد ثبات في الأداة.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

تم تنفيذ هذه الدراسة باتباع الإجراءات الآتية:

- 1- التنسيق بين المشرفين على الدراسة وعمادة الدراسات العليا في جامعة القدس من أجل تسهيل تنفيذ الدراسة وتطبيقها ميدانيًا.
- 2- التنسيق مع مديرية التربية والتعليم والتدريب في بيت لحم لتسهيل المهمة.
- 3- تصميم أدوات الدراسة التي شملت: استبانة، وأسئلة مقابلة، والتأكد من الصدق، والثبات بالطرق المبينة سابقاً.
- 4- توزيع الاستبانة على أفراد العينة.
- 5- إدخال البيانات إلى الحاسوب لإجراء عمليات التحليل الإحصائي المناسبة لمعرفة نتائج فحص فرضيات الدراسة.
- 6- عمل مقابلات للمشرفين.
- 7- تحليل إجابات المشرفين عن أسئلة المقابلة.

6.3 متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- 1) الجنس : (ذكر، وأنثى) .
- 2) المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير) .
- 3) الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 - 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)
- 4) المدرسة: (حكومية، وخاصة) .

المتغيرات التابعة

طرق تدريس القراءة العامة: (الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة المختلطة).

7.3 المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم عمل التحليلات الإحصائية الآتية:

- معامل الارتباط (Pearson Correlation) للتأكد من صدق الأداة .
- معامل (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الأداة .
- وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لقياس درجة استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، تبعاً لمتغيرات الدراسة.
- اختبار العينات المستقلة (Independent Sample T Test)، بين المتغيرات المستقلة من مستويين، والمتغيرات التابعة؛ لإيجاد الفروق في المتوسطات الحسابية نحو استخدام طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) تبعاً لمتغيري (الجنس، ومكان العمل).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين المتغيرات المستقلة من أكثر من مستويين والمتغيرات التابعة، لاستجابات المعلمين نحو استخدام طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) تبعاً لمتغيري (الخبرة، والمؤهل العلمي) لمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات ذات دلالة إحصائية.
- اختبار توكي لمعرفة الفروق الثنائية البعدية لاستجابات المعلمين نحو، استخدام طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لمعرفة مصدر الفروق.
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمدت الدراسة على المقياس التالي لتقدير المتوسطات الحسابية.

وذلك عن طريق (الدرجة العليا – والدرجة السفلى تقسم على عدد التقديرات).

$$- \bar{X} \leq 2.33 \text{ منخفضة / قليلة .}$$

$$- 2.33 < \bar{X} \leq 3.66 \text{ متوسطة.}$$

$$- \bar{X} < 3.66 \text{ كبيرة}$$

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي الصف الأول الأساسي للطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي. والتعرف إلى وجهة نظر المشرفين، ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في استخدام المعلمين في المدارس الحكومية، والخاصة في منطقة بيت لحم لطريقة تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). في واقع تدريس القراءة في المدارس الحكومية، والخاصة في منطقة بيت لحم، وبعد جمع البيانات، استخدمت التحليلات الإحصائية الوصفية، والاستدلالية المطلوبة وفيما يأتي عرضاً للنتائج حسب أسئلة الدراسة.

1- النتائج المتعلقة بالأداة الأولى (الاستبانة)

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للمعلمين:

ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أ- للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق استبانة مكونة من (20) فقرة، لمعرفة استجابات المعلمين على الجمل التي تمثل كل طريقة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة كما في الجدول (1.4).

الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

الرقم	المحور الأول : الطريقة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحلل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف.	4.27	1.075	كبيرة
10	أستعين بالصورة لقراءة الكلمات إلى أن تثبت في ذهن الطالب.	4.26	.810	كبيرة
18	أعتمد على المعنى والتعبير عن حاجات الطالب كعنصر أساسي في القراءة.	4.08	.829	كبيرة
17	تعلم القراءة من خلال الجملة فالكلمة فالحرف ممتع لأن له معنى.	3.80	1.126	كبيرة
8	أرى أن طبيعة العقل يدرك من الكل للجزء.	3.50	1.339	متوسطة

متوسطة	1.359	3.42	الحروف لا تساوي الكلمة فالكلمة أولاً ثم الحروف.	7
متوسطة	1.187	2.77	أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل.	6
			المحور الثاني : الطريقة الجزئية	
كبيرة	1.021	4.06	أعلم طلابي الحرف باسمه وشكله مفتوحاً ثم مضموماً ثم مكسوراً ثم أنتقل للكلمة.	11
كبيرة	.902	4.05	إذا تمكن الطالب من معرفة الحروف يتمكن من القراءة.	14
كبيرة	1.221	4.05	أبدأ مع طلابي بأصوات الحروف وليس بأسمائها.	2
كبيرة	1.122	3.94	أسير في تدريسي للكلمات من البسيط إلى المركب، أي من الحروف إلى المقاطع إلى الكلمات.	13
كبيرة	1.057	3.92	لا بد من تدريس الطالب التحليل والتركيب مباشرة بعد الحروف لأنها أساس القراءة.	16
كبيرة	1.117	3.83	أعتمد على المقاطع (دا، دو، دي، ما، مو، مي،...) في تدريس القراءة ومنها تكوين الكلمات وليس صوت الحرف واسمه.	4
متوسطة	1.507	3.62	أعلم طلابي اسم الحرف أولاً (ألف، باء، تاء،.....)	1

المحور الثالث : الطريقة المختلطة			
كبيرة	.742	4.39	أرى أن تكرار الحرف في كلمات عديدة يثبتته في ذهن الطالب أكثر من تكراره منفرداً.
كبيرة	.829	4.08	أغير في طريقة تدريس القراءة حسب الموقف التدريسي.
كبيرة	1.074	3.98	أبدأ القراءة مع طلابي بالكلمة، وليس بالحرف.
كبيرة	1.100	3.74	أعلم القراءة عن طريق الحروف، وأحياناً الكلمات حسب خبرة الطالب وحاجاته.
متوسطة	1.117	3.17	أعد تدريس أسماء الحروف قبل صوتها عملية معطلة للقراءة.
متوسطة	1.292	2.48	الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة.
كبيرة	1.091	3.77	الدرجة الكلية

تشير البيانات الواردة في الجدول (1.4) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (12) وهي: أرى أن تكرار الحرف في كلمات عديده يثبتته في ذهن الطالب أكثر من تكراره منفرداً، ومقداره (4.39) وهي درجة كبيرة، تلاها الفقرة (3) وهي: أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحلل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف، ومقداره (4.27) وهي درجة كبيرة.

بينما جاءت الفقرة (6) وهي: أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، بمتوسط حسابي مقداره (2.72) وهي درجة متوسطة، وتلاها الفقرة (5) وهي: الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة. بمتوسط حسابي مقداره (2.48) وهي درجة متوسطة آخر الترتيب.

وللكشف عن درجة استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية والمختلطة)، كما تظهر من خلال الفقرات الواردة في الأداة والمقسمة إلى الطرق الثلاث كما يأتي:

أولاً: الطريقة الكلية:

ب- للإجابة عن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تظهر الطريقة الكلية من خلال إجابات عينة الدراسة على الفقرات (3، 6، 7، 8، 10، 17، 18) وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة كما في الجدول (2.4).

الجدول (2.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول " الطريقة الكلية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف.	4.27	1.075	كبيرة
10	أستعين بالصورة لقراءة الكلمات إلى أن تثبت في ذهن الطالب.	4.26	.810	كبيرة
18	أعتمد على المعنى والتعبير عن حاجات الطالب كعنصر أساسي في القراءة.	4.08	.829	كبيرة
17	تعلم القراءة من خلال الجملة فالكلمة فالحرف ممتع لأن له معنى.	3.80	1.126	كبيرة

متوسطة	1.339	3.50	أرى أن طبيعة العقل يدرك من الكل للجزء.	8
متوسطة	1.359	3.42	الحروف لا تساوي الكلمة فالكلمة أولاً ثم الحروف.	7
متوسطة	1.187	2.77	أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل.	6
كبيرة	1.103	3.72	الدرجة الكلية	

تشير البيانات الواردة في الجدول (2.4) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (3) وهي: **أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحلل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف، ومقداره (4.27) وهي درجة كبيرة، تلاها الفقرة (10) وهي: أستعين بالصورة لقراءة الكلمات إلى أن تثبت في ذهن الطالب، بمتوسط حسابي مقداره (4.26).**

بينما جاءت الفقرة (6) آخر الترتيب وهي: **أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، بمتوسط حسابي مقداره (2.72) وهي درجة متوسطة.**

ثانياً: الطريقة الجزئية:

ت- للإجابة عن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الجزئية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تظهر الطريقة الجزئية من خلال إجابات عينة الدراسة على الفقرات (1، 2، 4،

11، 13، 14، 16) وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات
عينة الدراسة كما في الجدول (3.4).

الجدول (3.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الطريقة الجزئية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	أعلم طلابي الحرف باسمه وشكله مفتوحاً ثم مضموماً ثم مكسوراً ثم أنتقل للكلمة.	4.06	1.021	كبيرة
14	إذا تمكن الطالب من معرفة الحروف يتمكن من القراءة.	4.05	.902	كبيرة
2	أبدأ مع طلابي بأصوات الحروف وليس بأسمائها.	4.05	1.221	كبيرة
13	أسير في تدريسي للكلمات من البسيط إلى المركب، أي من الحروف إلى المقاطع إلى الكلمات.	3.94	1.122	كبيرة
16	لا بد من تدريس الطالب التحليل والتركيب مباشرة بعد الحروف لأنها أساس القراءة.	3.92	1.057	كبيرة
4	أعتمد على المقاطع (دا، دو، دي، ما، مو، مي،...) في تدريس القراءة ومنها تكوين الكلمات وليس صوت الحرف واسمه.	3.83	1.117	كبيرة
1	أعلم طلابي اسم الحرف أولاً (ألف، باء، تاء،....)	3.62	1.507	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.92	1.134	كبيرة

تشير البيانات الواردة في الجدول أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (11) وهي: أعلم طلابي الحرف باسمه وشكله، مفتوحاً ثم مضموماً، ثم مكسوراً، ثم أنتقل للكلمة، ومقداره (4.06) وهي درجة كبيرة، تلاها الفقرة (14) وهي: إذا تمكن الطالب من معرفة الحروف يتمكن من القراءة، بمتوسط حسابي مقداره (4.05).

بينما جاءت الفقرة (1) آخر الترتيب وهي: أعلم طلابي اسم الحرف أولاً (ألف، باء، تاء،....)، بمتوسط حسابي مقداره (3.62) وهي درجة متوسطة.

ثالثاً: الطريقة المختلطة:

ث- للإجابة عن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة المختلطة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تظهر الطريقة المختلطة من خلال إجابات عينة الدراسة على الفقرات (5، 9، 12، 15، 20، 19) وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة كما في الجدول (4.4).

الجدول (4.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الطريقة المختلطة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
كبيرة	.742	4.39	أرى أن تكرار الحرف في كلمات عديدة يثبتته في ذهن الطالب أكثر من تكراره منفرداً.	12
كبيرة	.829	4.08	أغير في طريقة تدريس القراءة حسب الموقف التدريسي.	20
كبيرة	1.074	3.98	أبدأ القراءة مع طلابي بالكلمة، وليس بالحرف.	19
كبيرة	1.100	3.74	أعلم القراءة عن طريق الحروف، وأحياناً الكلمات حسب خبرة الطالب وحاجاته.	9
متوسطة	1.117	3.17	أعد تدريس أسماء الحروف قبل صوتها عملية معطلة للقراءة.	15
متوسطة	1.292	2.48	الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة.	5
متوسطة	1.025	3.64	الدرجة الكلية	

تشير البيانات الواردة في الجدول أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (12) وهي: أرى أن تكرار الحرف في كلمات عديدة يثبت في ذهن الطالب أكثر من تكراره منفرداً، ومقداره (4.39) وهي درجة كبيرة، تلاها الفقرة (21) وهي: أغير في طريقة تدريس القراءة حسب الموقف التدريسي، بمتوسط حسابي مقداره (4.08).

بينما جاءت الفقرة (5) آخر الترتيب وهي: الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة، بمتوسط حسابي مقداره (2.48) وهي درجة متوسطة.

ج- وللكشف عن درجة استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة كما في الجدول (5.4):

الجدول (5.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً.

الرقم	الطريقة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الجزئية	7	3.92	.53	كبيرة
2	الكلية	7	3.72	.62	كبيرة
3	المختلطة	6	3.64	.51	متوسطة
	الدرجة الكلية	20	3.80	.44	كبيرة

تشير البيانات الواردة في الجدول (5.4) إلى أن أعلى متوسط حسابي كان للطريقة الجزئية بقيمة (3.92) من أعلى درجة وهي (5) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثاني الطريقة الكلية بقيمة (3.72) وهي درجة كبيرة، وفي المقام الثالث الطريقة المختلطة وبقيمة (3.64) وهي درجة متوسطة، وتدل المتوسطات الحسابية إلى أن الطريقة الجزئية يتم استخدامها بشكل أكبر من الكلية، والمختلطة، كما تظهر من خلال الفقرات الواردة في الأداة والمقسمة إلى الطرق الثلاث.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الخاص بالمعلمين:

هل تختلف وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التدريسي، ومكان العمل)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم تحويله إلى أربع فرضيات صفرية فيما يأتي نتائج فحصها.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لمتغير مستقل من مستويين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (6.4) نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة في استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الاول تبعاً لمتغير الجنس.

الطريقة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكلية	ذكر	11	3.67	.67	0.31	0.75
	انثى	55	3.74	.62		
الجزئية	ذكر	11	4.20	.34	1.95	0.06
	انثى	55	3.86	.55		
المختلطة	ذكر	11	3.60	.51	0.24	0.80
	انثى	55	3.64	.52		
الدرجة الكلية	ذكر	11	3.85	.39	0.47	0.63
	انثى	55	3.79	.45		

يتبين من الجدول (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة 0.63 أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لأن

قيمة الدلالة تساوي (0.63) وهي أكبر من (0.05)، وعلى ذلك نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لدى المعلمين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول (7.4) يوضح ذلك:

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	الطريقة
.73	3.70	20	أقل من 5 سنوات	الكلية
.57	3.48	18	5 - 10 سنوات	
.53	3.90	28	أكثر من 10 سنوات	
.47	3.85	20	أقل من 5 سنوات	الجزئية
.58	4.00	18	5 - 10 سنوات	
.55	3.91	28	أكثر من 10 سنوات	
.55	3.66	20	أقل من 5 سنوات	المختلطة
.50	3.68	18	5 - 10 سنوات	
.52	3.59	28	أكثر من 10 سنوات	
.49	3.77	20	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
.39	3.76	18	5 - 10 سنوات	
.44	3.85	28	أكثر من 10 سنوات	

يتبين من الجدول (7.4) أن أعلى متوسط حسابي للفئة أكثر من 10 سنوات بقيمة (3.85) وأقل

متوسط للفئة 5 - 10 سنوات بقيمة (3.76)،

ويوضح الجدول (7.4) وجود فروق بين متوسطات استجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو

استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى تبعاً سنوات

الخبرة، ولمعرفة إذا كان هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way

ANOVA) كما في الجدول (8.4).

الجدول (8.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الطريقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكلية	بين المجموعات	1.99	2	.99	2.67	.07
	داخل المجموعات	23.52	63	.37		
	المجموع	25.51	65			
الجزئية	بين المجموعات	.21	2	.10	.36	.69
	داخل المجموعات	18.56	63	.29		
	المجموع	18.78	65			
المختلطة	بين المجموعات	.10	2	.05	.19	.82
	داخل المجموعات	17.46	63	.27		
	المجموع	17.56	65			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.11	2	.05	.29	.74
	داخل المجموعات	12.50	63	.19		
	المجموع	12.62	65			

ينبين من الجدول (8.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة 0.74 أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية في عدم وجود فروق دالة إحصائية .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير مكان العمل.

ولاختبار الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لمتغير مستقل من مستويين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (9.4) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير مكان العمل.

الطريقة	مكان العمل	العدد	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكلية	مدرسة حكومية	39	3.6740	.67242	0.86	0.39
	مدرسة خاصة	27	3.8095	.55611		
الجزئية	مدرسة حكومية	39	3.9267	.51910	0.04	0.96
	مدرسة خاصة	27	3.9206	.57326		
المختلطة	مدرسة حكومية	39	3.5983	.60301	0.80	0.42
	مدرسة خاصة	27	3.7037	.37076		
الدرجة الكلية	مدرسة حكومية	39	3.7786	.47032	0.50	0.61
	مدرسة خاصة	27	3.8350	.40028		

يتبين من الجدول (9.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة 0.61 أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$)

0.05) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير مكان العمل .

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في الجدول (10.4) كما يأتي:

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	الطريقة
.47	4.07	11	دبلوم	الكلية
.65	3.68	50	بكالوريوس	
.39	3.42	5	ماجستير	
.41	4.28	11	دبلوم	الجزئية
.55	3.86	50	بكالوريوس	
.31	3.77	5	ماجستير	
.44	3.77	11	دبلوم	المختلطة
.54	3.64	50	بكالوريوس	
.29	3.30	5	ماجستير	
.34	4.11	11	دبلوم	الدرجة الكلية
.44	3.75	50	بكالوريوس	
.15	3.54	5	ماجستير	

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن أعلى متوسط حسابي للدبلوم بقيمة (4.11) وأقل متوسط للماجستير بقيمة (3.54).

وللتحقق من الفروق في استجابات المعلمين نحو استخدام طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) بين المجموعات، وداخل المجموعات، إذا كانت دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة (الكلية،

والجزئية، والمختلطة) في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً للمؤهل العلمي، والجدول (11.4)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (11.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين في منطقة بيت لحم نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الطريقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكلية	بين المجموعات	1.89	2	.94	2.53	.08
	داخل المجموعات	23.61	63	.37		
	المجموع	25.51	65			
الجزئية	بين المجموعات	1.76	2	.88	3.25	.04*
	داخل المجموعات	17.02	63	.27		
	المجموع	18.78	65			
المختلطة	بين المجموعات	.77	2	.38	1.45	.24
	داخل المجموعات	16.79	63	.26		
	المجموع	17.56	65			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.50	2	.75	4.27	.01*
	داخل المجموعات	11.11	63	.17		
	المجموع	12.62	65			

(*) ذات دلالة إحصائية .

يتبين من الجدول (11.4) إلى وجود فروق دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة الدلالة (0.018) وهي أقل من (0.05)، ولايجاد مصدر الفروق نستخدم اختبار توكي (Tukey) للفروق الثنائية البعدية كما في الجدول (11.4)

الجدول(12.4): نتائج اختبار توكي للفروق الثنائية البعدية حول استخدام الطريقة الكلية، والجزئية والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الطريقة	المقارنات	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
الجزئية	دبلوم		.35752*	.57025*
	بكالوريوس			.21273
	ماجستير			
الدرجة الكلية	دبلوم		.42571*	.51429
	بكالوريوس			.08857
	ماجستير			

يتبين من الجدول (12.4) أن الفروق كانت بين الدبلوم والبكالوريوس؛ لصالح الدبلوم، وبين الدبلوم والماجستير، لصالح الدبلوم.

2- النتائج المتعلقة بالأداة الثانية (المقابلة)

الإجابة عن أسئلة المقابلة من قبل مشرفي مديرية التربية والتعليم:

بالنسبة لأسئلة القسم الأول من المقابلة:

المشرفة الأولى:

تحمل شهادة الماجستير في أساليب التدريس، لديها خبرة أكثر من (10) سنوات، تعمل في مديرية التربية والتعليم بيت لحم ، مشرفة مرحلة أساسية دنيا من أول إلى رابع.

المشرف الثاني:

يحمل شهادة البكالوريوس ، لديه خبرة أكثر من (10) سنوات، يعمل مشرف مرحلة أساسية دنيا في مديرية التربية والتعليم والتدريس.

المشرفة الثالثة:

تحمل شهادة البكالوريوس، لديها خبرة أكثر من (10) سنوات، تعمل مشرفة مرحلة أساسية دنيا في مديرية التربية والتعليم والتدريس.

المشرفة الرابعة:

تحمل شهادة بكالوريوس، لديها خبرة أكثر من (10) سنوات، تعمل مشرفة مرحلة أساسية دنيا في مديرية التربية والتعليم والتدريس.

والجدول (13.4) يبين توزيع العينة على متغيراتها:

البيانات المشرف	الجنس	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	مكان العمل
الأول	أنثى	ماجستير	أكثر من 10 سنوات	مديرية التربية والتعليم
الثاني	ذكر	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	مديرية التربية والتعليم
الثالث	أنثى	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	مديرية التربية والتعليم
الرابع	أنثى	بكالوريوس	أكثر من 10 سنوات	مديرية التربية والتعليم

بالنسبة لأسئلة القسم الثاني من المقابلة:

3.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للمشرفين:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية، والطريقة الجزئية

والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المشرفين ؟

المشرفة الأولى:

المعلمون يلتزمون بالمقرر فهم ينفذون، والكتاب المقرر يعتمد على الطريقة المختلطة بدرجة كبيرة.

المشرف الثاني:

الكتاب المدرسي يعتمد على الطريقة المختلطة، بدرجة كبيرة، والمعلمون يلتزمون بالمنهاج المقرر.

المشرفة الثالثة:

معظم معلمي اللغة العربية للصف الأول الأساسي يستخدمون الطريقة الكلية في تدريس القراءة ، وأحياناً يخلطون بين الطريقتين الكلية والجزئية.

المشرفة الرابعة:

معظم المعلمين يعتمدون الطريقة الكلية، حيث مناهجنا المستخدمة تعتمد الطريقة الكلية.

4.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للمشرفين:

السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين طريقة تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) وسرعة تعلم القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي ؟

المشرفة الأولى:

نعم، يوجد علاقة بين طريقة تدريس القراءة، وسرعتها، وأرى أن الطريقة المختلطة، تمكن الطالب من القراءة بشكل أسرع.

المشرف الثاني:

نعم، هناك علاقة ومن أفضل الطرق، الطريقة المختلطة حيث يتعلم بها الطالب القراءة بسرعة.

المشرفة الثالثة:

نعم، توجد علاقة، ولا شك أنّ الطريقة الكلية، هي الأسرع في تدريس القراءة للطلبة.

المشرفة الرابعة:

نعم، توجد علاقة، الطريقة الأسرع في تدريس القراءة هي الطريقة الكلية، حيث نشجع الأطفال لتقوية القراءة لديهم على قراءة القصص، وليس قراءة الأحرف والمقاطع.

5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للمشرفين:

السؤال الثالث: كيف يرى المشرفون في مديرية التربية والتدريس في بيت لحم، طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)؟ وأي منها يفضلون؟

وتمت الإجابة عن السؤال السابق من خلال أسئلة المقابلة الآتية:

السؤال الأول: كيف تفسر قول "إنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل " ؟

المشرفة الأولى:

نعم صحيح ؛ لأن مجموع الحروف لا يساوي الكلمة، مثلاً (هذا، كتبوا)، لأن هناك حروف تكتب ولا تلفظ، وحروف تلفظ ولا تكتب مثل (الله) لفظ الجلالة.

المشرف الثاني:

كلام صحيح لأن مجموع الحروف للكلمة لا تساوي الكلمة، بعض الحروف تكتب ولا تلفظ وبعضها يكتب ولا يلفظ مثل (درسوا، وكتبوا، وهذا).

المشرفة الثالثة:

ليس دائماً الحروف والمقاطع تعطينا المعاني التي نبحت عنها، فنحن نستخدم مفردات، وجمالاً وتراكيب لغوية في التعبير عن احتياجاتنا وفهم ما يدور حولنا؛ لذا الأجزاء لا معنى لها، ولاقيمة لها

في المعنى، وهي منفصلة عن بعضها، ولا يكتمل المعنى إلا باكتمال المفردة المكونة من عدة أجزاء (الحروف).

المشرفة الرابعة:

أنفق مع هذا القول حيث إن مجموع الحروف لا تساوي المفردات، والمفردات لا تساوي الجمل، والجمل لا تساوي السياق الذي نريد.

السؤال الثاني: هل تفضل تدريس الأطفال القراءة من الجملة، فالكلمة، فالحرف، أو عن طريق الصور؟ ولماذا؟

المشرفة الأولى:

يفضل البدء في الصورة أولاً؛ لأنها توسع الخيال، وتسهل القراءة، وتسرعها، ويمكن الدمج بين الطريقتين.

المشرف الثاني:

يفضل البدء بالصورة أولاً؛ لأنها توسع الخيال وتسهل القراءة، ويمكن الدمج بين الطريقتين.

المشرفة الثالثة:

أنا أفضل الدمج بين القراءة من الجملة، إلى الكلمة، والحرف، وبين الصورة حتى يتمكن الطفل من تخيل العبارات، والمفردات، ويصبح لديه قدرة على التعبير، والذي هو الهدف الأساسي من اللغة حيث تدريس الطفل الجملة، ثم الكلمة، ثم الحرف مع صورة تعبر عن تلك الجمل تساهم بشكل مباشر في إثراء خيال الطالب، وتساعد على التعبير، والفهم لتلك الكلمات، والجمل.

حيث تتمكن الصورة من توضيح المعاني الصعبة، والغريبة، وتوضيح المعنى في حالة صعب ذلك.

المشرفة الرابعة:

أفضل تدريس الأطفال القراءة من الجملة، فالكلمة، فالحرف، وذلك لأن الطفل يتعلم أولاً اللغة عن طريق السمع، ثم يأتي دور الصور التي يربطها بمخزونه المعرفي، ويحللها.

السؤال الثالث: هناك توجه نحو تدريس القراءة للأطفال من الحرف إلى المقطع، ثم الكلمة، على أن يكون الحرف مضبوطاً، على اعتبار أن هذه الطريقة تبدأ من البسيط إلى المركب. ما رأيك في ذلك ؟

المشرفة الأولى:

صحيح أنها تتدرج، ولكن لها سيئات كثيرة، إذ لا يستطيع الطالب بهذه الطريقة قراءة جمل كاملة بطريقة صحيحة، ويبقى يقرأ كلمة، كلمة، متقطع.

المشرف الثاني:

نعم، لأن فيها نوعاً من التسلسل، والتدرج، وقد يكون لها سيئات ومآخذ كثيرة فلا يستطيع قراءة جمل كاملة، وعبارات طويلة، ويبقى يقرأ كلمة، كلمة، وليست جملة مترابطة، ومفيدة.

المشرفة الثالثة:

إنّ العقل البشري يميل إلى إدراك الكل وفهمه ثم تحليله إلى مكوناته، وحيث إن قراءة الحروف والمقاطع تصبح قراءة بلا معنى، ولا ترتبط بحياة الطالب لفقدانها المعاني تصبح عملية القراءة مملة. لذا تدريس القراءة من الحرف إلى المقطع لا تناسب جميع المستويات، حيث الفروق الفردية في القدرات، ولا تلبي احتياجات القارئ في الاستمتاع القائم على الفهم والإدراك.

المشرفة الرابعة:

هذه الطريقة لا تتفق مع ما قلناه سابقاً حيث قلنا إن مجموع الأجزاء، لا تساوي الكل، فالطفل يبدأ باللغة بإصدار الأصوات المختلفة، والتي تعبر عن الكلمات ثم ينطق بالكلمات، ثم بالجمل دفعة واحدة.

السؤال الرابع: ما رأيك في أن يعتمد المعلم على المعنى، والتعبير عن حاجات الطفل كأساس في القراءة؟

المشرفة الأولى:

هذه الطريقة وحدها لا تكفي؛ لأن الطفل يحتاج إلى مثيرات لاستخراج ما يمتلكه من مفردات وتطويرها.

المشرف الثاني: هذه الطريقة لا تكفي؛ لأن الطفل يحتاج إلى مثيرات لاستخراج، ما يمتلكه من مفردات، وتطويرها.

المشرفة الثالثة:

كلما كانت القراءة ذات معنى حياتي، وترتبط بالواقع، والاحتياجات سواء المعنوية، والمعرفية، أم غيرها كانت القراءة أكثر سلاسة، وكان الطفل أكثر انسجاماً بها، وأصبحت وسيلة للفهم، والاستمتاع، وإدراك ما يحيط به وأكثر فهماً للحياة.

المشرفة الرابعة:

المعنى، والتعبير عن حاجات الطفل تدعم القراءة، ولكن لا تعلمه القراءة وحدها، إن لم يكن ميسراً لعملية التدريس، ونهج يتبعه لتدريس القراءة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- التوصيات

_ المصادر والمراجع

_ المراجع العربية

_ المراجع الاجنبية

_ الملاحق

_ فهرس الجداول

_ فهرس الملاحق

_ فهرس المحتويات

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام معلمي الصف الأول الأساسي للطريقة الكلية، والجزئية والمختلطة، في تدريس القراءة من وجهة نظر المشرفين ومعلمي الصف الأول الأساسي. والعلاقة بين طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، وسرعة القراءة. كما هدفت إلى معرفة رأي مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا في طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة)، وأي منها يفضلون، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة قصدية، مكونة من 66 معلماً، ومعلمة، من معلمي الصف الأول ، وأربعة مشرفين من مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا، وأعدت الباحثة استبانة للمعلمين، وأسئلة مقابلة للمشرفين/ات، سيتم عرض مناقشة النتائج كما يأتي:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بأداة الدراسة الأولى (الاستبانة).

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للمعلمين:

ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أ- أظهرت نتائج استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المكونة من (20) فقرة أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (12) وهي: أرى أن تكرار الحرف في كلمات عديده يثبتته في ذهن الطالب

أكثر من تكراره منفرداً، ومقداره (4.39) وهي درجة كبيرة، وتمثل فقرة من فقرات الطريقة المختلطة، تلاها الفقرة (3) وهي: **أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف**، ومقداره (4.27) وهي درجة كبيرة، وتمثل فقرة من فقرات الطريقة الكلية.

بينما جاءت الفقرة (6) وهي: **أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل**، بمتوسط حسابي مقداره (2.72) وهي درجة متوسطة، وتمثل فقرة من فقرات الطريقة الكلية. وتلاها الفقرة (5) وهي: **الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة**. بمتوسط حسابي مقداره (2.48) وهي درجة متوسطة آخر الترتيب وتمثل فقرة من فقرات الطريقة المختلطة.

وتدل المتوسطات الحسابية على أن المعلمين يتجهون نحو الطريقة المختلطة، والكلية في بعض ممارساتهم داخل الصف بدرجة كبيرة، حيث إنهم يعتمدون الكلمة ذات المعنى وينتقلون إلى الحرف. حيث حصلت الفقرتان (12) من الطريقة المختلطة و(3) من الطريقة الكلية، على أعلى متوسط حسابي، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرتان (6) من الطريقة الكلية، و(5) من الطريقة المختلطة، على أقل ترتيب بدرجة متوسطة، بالرغم من أن الفقرتين (6) و(5) من الطريقتين (الكلية، والمختلطة) .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ممارسات المعلمين داخل الصفوف نتجه نحو الطريقتين الكلية والمختلطة نتيجة ورشات العمل، والدورات الخاصة بطرق التدريس، التي تقوم بها المؤسسات التي تتبع التوجه العالمي، حيث تعطي نماذج عملية عن طرق تدريس القراءة، أما حصول الفقرتان (6) و(5) من الطريقتين (الكلية، والمختلطة) على أقل ترتيب، فتعزو الباحثة ذلك إلى أنهما تمثلان فكرة فلسفية خاصة بالكل والجزء من ناحية، ومعلومة علمية خاصة باستغراق الالتقاط البصري، وهذا يدل أنه

بالرغم من استخدام المعلمين والمعلمات للطريقة الكلية، والجزئية في ممارساتهم داخل الصف إلا أنه لا يوجد لديهم عمق في معرفة فلسفة كل طريقة.

ب- أظهرت نتائج استجابات أفراد العينة على الفقرات الخاصة بدرجة استخدام الطريقة الكلية (3،6،7،8،10،17،18) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (3) وهي: **أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحلل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف، ومقداره (4.27) وهي درجة كبيرة، تلاها الفقرة (10) وهي: أستعين بالصورة لقراءة الكلمات إلى أن تثبت في ذهن الطالب، بمتوسط حسابي مقداره (4.26).**

بينما جاءت الفقرة (6) آخر الترتيب وهي: **أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، بمتوسط حسابي مقداره (2.72) وهي درجة متوسطة.**

تدل المتوسطات الحسابية أنّ المعلمين يعتمدون طريقة كتاب مبحث اللغة العربية للصف الأول في تدريس القراءة (الطريقة الكلية، والطريقة المختلطة) حيث يعتمد على جمل بسيطة، ويستعين بالصور، كما ويظهر أن فلسفة الطريقة الكلية وهي أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، حصلت على آخر ترتيب أي المعلمون ليسوا متفقين على هذا المبدأ.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يستخدمون بعض الممارسات من الطريقة الكلية بدرجة كبيرة، إلا أنهم لا يتعمقون بفلسفة الطريقة الكلية.

ت- أظهرت نتائج استجابات أفراد العينة على الفقرات الخاصة بدرجة استخدام الطريقة الجزئية (1،2،4،11،13،14،16) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (11) وهي: **أعلم طلابي الحرف باسمه وشكله، مفتوحاً ثم مضموماً، ثم مكسوراً، ثم أنتقل للكلمة، ومقداره (4.06) وهي درجة كبيرة،**

تلاها الفقرة (14) وهي: إذا تمكن الطالب من معرفة الحروف يتمكن من القراءة، بمتوسط حسابي مقداره (4.05).

بينما جاءت الفقرة (1) آخر الترتيب وهي: أعلم طلابي اسم الحرف أولاً (ألف، باء، تاء،....)، بمتوسط حسابي مقداره (3.62) وهي درجة متوسطة.

وتدل المتوسطات الحسابية على أن درجة استخدام المعلمين للطريقة الجزئية كبيرة في جميع الفقرات، عدا الفقرة (1) حصلت على درجة متوسطة، وهذا دليل على أن المعلمين يؤكدون على نجاعة الطريقة الجزئية في تدريس القراءة.

ث- أظهرت نتائج استجابات أفراد العينة على الفقرات الخاصة بدرجة استخدام الطريقة المختلطة (19،20،15،12،9،5) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (12) وهي: أرى أن تكرار الحرف في كلمات عديدة يثبته في ذهن الطالب أكثر من تكراره منفرداً، ومقداره (4.39) وهي درجة كبيرة، تلاها الفقرة (21) وهي: أغير في طريقة تدريس القراءة حسب الموقف التدريسي، بمتوسط حسابي مقداره (4.08).

بينما جاءت الفقرة (5) آخر الترتيب وهي: الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة، بمتوسط حسابي مقداره (2.48) وهي درجة متوسطة.

تدل المتوسطات الحسابية أنّ المعلمين يعتمدون طريقة كتاب مبحث اللغة العربية للصف الأول في تدريس القراءة (الطريقة الكلية، والطريقة المختلطة) حيث يستخدم التكرار للحرف في كلمات عديدة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يستخدمون بعض الممارسات من الطريقة المختلطة بدرجة كبيرة، إلا أنهم لا يمتلكون المعلومات الكافية عن مبدأ الطريقة المختلطة.

ج- كما أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول النهائية بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) أن الطريقة الجزئية حصلت على أعلى درجة بقيمة (3.92) وهي درجة كبيرة، وتلاها الطريقة الكلية بقيمة (3.72) وهي درجة كبيرة أيضاً، وفي المقام الثالث الطريقة المختلطة بقيمة (3.64)، وهي درجة متوسطة.

وتدل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن الطريقة الجزئية، يتم استخدامها بشكل أكبر من الكلية، والمختلطة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إشييت (2012)، وروستاد (2012)، ورضوان (2002)، وبال ويلمخان (1991).

وتختلف مع هذه النتيجة الدراسات التي ترى أن فاعلية الطريقة الكلية أكثر من فاعلية الطريقة الجزئية: دراسة سلامي (2012)، دراسة واتسون، وجونستن، ورونا (2005)، ودرستان أكدتا فاعلية الطريقة الكلية، في تدريس الأطفال ما قبل المدرسة، وهما البساط (1993) وجوسومي (1986).

وفي مقال Jones (2013)، يظهر أن الطريقة الجزئية تعلم الأطفال كيفية قراءة الكلمات، ولكنها لا تعلمهم كيفية قراءة كتاب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى أن الطريقة الجزئية أكثر استخداماً لدى المعلمين والمعلمات، كونها تعطي نتائج سريعة للمتعلمين حيث يتمكن الطالب من قراءة الحروف، والمقاطع، وحتى الكلمات، بطريقة آلية بمجرد معرفته للحروف، واستخدام التهجئة، حيث تتميز هذه الطريقة بالبساطة، والسهولة، كما أنها حازت على قبولاً لدى أولياء الأمور، حيث يعود الطفل إلى المنزل، وهو يعرف حرفاً، أو أكثر، كما أن الطريقة الجزئية لا تحتاج جهداً كبيراً من المعلم، أو تحضيرات ووسائل متعددة، كما تحتاج الطريقة الكلية، أو المختلطة.

إلا أن الفروق بين استخدام الطريقة الجزئية، والطريقة الكلية ليس كبيراً، حيث كان استخدام الطريقة الجزئية، والطريقة الكلية بدرجة كبيرة. وهذا ما ظهر في دراسة عبد الستار (2012) حيث كانت نتائج الدراسة، أن المعلمين والمعلمات، لا يفضلون إحدى الطريقتين على الأخرى. وكذلك دراسة عصفور (2009) أظهرت أن المقارنة بين الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، في أداء الطلبة، لم تكن دالة إحصائياً، بالرغم من وجود بعض الفروق.

وتعزو الباحثة استخدام المعلمين والمعلمات الطريقتين: الكلية، والجزئية بدرجة كبيرة: إما لعدم وجود سياسة واضحة في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم، تعتمد طريقة تدريس معينة للقراءة، وبالتالي يجتهد المعلمون والمعلمات، في اختيار الطريقة التي يرونها مناسبة، وتعطي نتائج أفضل، حسب وجهة نظرهم واهتماماتهم، أو لعدم تعمق المعلمين في طرق تدريس القراءة ومعرفة مزايا، وعيوب كل طريقة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للمعلمين:

السؤال الثاني: هل تختلف وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، نحو استخدام الطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة، في تدريس القراءة لطلبة الصف الأول باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمستوى التدريسي، ومكان العمل)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات المعلمين/ات، تعزى للجنس، أو سنوات الخبرة، ومكان العمل، أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد ظهرت فروق بين الدبلوم والماجستير، والدبلوم والبيكالوريوس، في الطريقة الجزئية، لصالح الدبلوم.

عدم وجود فروق في استجابات المعلمين، تعزى للجنس، أو سنوات الخبرة، ومكان العمل، يدل على توافق في توجهات المعلمين والمعلمات نحو طرق تدريس القراءة، بغض النظر عن المتغيرات: (الجنس، أو سنوات الخبرة، أو مكان العمل).

وهذا يعزز ما أظهرته النتائج الإحصائية في دراسة صالح (2009) وفي دراسة أبو مرق (2005) ولم تختلف أي من الدراسات السابقة عن هذه النتيجة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشاكل التي يواجهها معلمو الصف الأول الأساسي ومعلماتها واحدة، حيث إن مرحلة الصف الأول هي مرحلة انتقالية من مرحلة الرياض، وفيها يبدأ الطفل بالتخلص من التمرکز حول الذات، وهذه المرحلة تتطلب من المعلم طرق معينة للتعامل مع الطلبة بغض النظر عن الجنس، أو سنوات الخبرة، أو مكان العمل، كما أنّ المدارس الحكومية، والخاصة، تخضع للقوانين التربوية نفسها، والمنهاج نفسه، ودليل المعلم نفسه، مما قد يقلل من الفروق في التوجهات نحو تدريس القراءة.

أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد ظهرت فروق بين الدبلوم والماجستير، والدبلوم، والبكالوريوس، في الطريقة الجزئية لصالح الدبلوم لدى المعلمين. وتتوافق نتيجة توجه المعلمين والمعلمات ذوي المؤهل العلمي العالي مع كل من دراسة سلامي (2012)، وعصفور (2009)، ولوواتسون وجونستن ورونا (2005)، والبساط (1993)، وجوسومي (1986) حيث إنهم يؤيدون الطريقة الكلية، ودراسة كل من عبد الستار (2012)، ودوהל (2000)، وسينثيا بولي (2010)، من مناصري الطريقة المختلطة.

ولم تختلف هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي يغير في وجهة نظر المعلمين، نحو طريقة تدريس القراءة. ويعتبر المؤهل العلمي، هو مؤشر لاتساع الأفق وزيادة المعرفة، فكلما كان المؤهل العلمي عالياً، أصبح لدى المعلم عمق في المعرفة، وطرق التدريس، ومناسبتها للطلبة، والمرحلة العمرية، ومراعاة

الفروق الفردية الموجودة في الميدان، لذا يكون التوجه نحو الطريقتين الكلية، والمختلطة، هو نتيجة طبيعية.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للمشرفين:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الصف الأول للطريقة الكلية، والجزئية، والمختلطة ، في تدريس القراءة للمبتدئين ؟

أظهرت النتائج وجود اتفاق بين المشرفين على أن الطريقة التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة، يجب أن تكون هي الطريقة التي بُني عليها تأليف كتاب القراءة للصف الأول الأساسي، وهي الطريقة المختلطة غالباً حسب رأي اثنين منهم (ذكر، وأنثى) وأحياناً حسب المشرفة الثالثة. أما المشرفة الرابعة فهي ترى، أن الكتاب بُني على مبدأ الطريقة الكلية. ولا توجد فروق في استجابات المشرفين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان العمل).

وتتفق هذه النتيجة في ترجيح الطريقة المختلطة للمشرفين الثلاثة، مع دراسة كل من دوהל (2000)، و لندبرغ وفورست وبيترسون (1988).

أما بالنسبة لإجابة المشرفة الرابعة (يستخدمون الطريقة الكلية، وأحياناً يخلطون بين الطريقتين) تتفق مع دراسة عبد الستار (2012) في أن المعلمين لا يفضلون طريقة على الأخرى، بل يفضلون استخدام الطريقتين.

وتختلف هذه النتيجة مع كل من دراسات رضوان (2002) ، اشيببت (2012)، روستاد (2012)، و بلمخان (1991) التي تؤكد على فاعلية الطريقة الجزئية.

علماً أنها دراسات لم تبحث في آراء المشرفين.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما ورد في الأدب التربوي أن بعض الباحثين لا يفرقون بين الطريقة الكلية، والطريقة المختلطة، بل يعتقدون أن الطريقة المختلطة ما هي إلا غطاء للطريقة الكلية، وأن الطريقة الكلية تعني توفير نصوص فهم واستيعاب ممتعة للطلبة، تتضمن غرس حب الأدب، وحل المشكلات، والتفكير النقدي.

ولكن اعتقاد المشرفين مخالف لواقع العمل، ولرأي المعلمين حيث أظهرت نتائج استجابات المعلمين في الاستبانة، أنهم يستخدمون الطريقة الجزئية أكثر من غيرها، والطريقة المختلطة كانت أقل استخداماً. وهذا يعكس الخلاف والبعد بين العمل الميداني في المدارس، والسياسة المتوقعة لدى المشرفين في مديرية التربية والتعليم، والذي قد ينعكس سلبياً على أداء الطلبة في المدارس، وحالنا في ذلك لا يختلف عن بلدان أخرى ففي بريطانيا، وأمريكا، هناك مواقع تسمى حرب القراءة، بين الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والتي تظهر الخلاف بين سياسة التدريس في البلد، وتوجه المعلمين في ذلك.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للمشرفين:

السؤال الثاني: هل يوجد علاقة بين طريقة تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) وسرعة تعلم القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي.

اختلفت آراء المشرفين في هذا السؤال، مشرفتان ذكرتا أن الطريقة الكلية أسرع، أما الإثنان (ذكر وأنثى) ذكرا أن الطريقة المختلطة أسرع.

وتتوافق النتيجة السابقة مع دراسة عصفور (2009)، ودراسة حسن (2009) في أن الطريقة الكلية أسرع في تدريس القراءة، علماً أن الفروق غير دالة إحصائياً.

أما النتيجة السابقة (المختلطة أسرع) فتتوافق مع دراسة دوهل (2000) في أنه يمكن تحقيق أفضل النتائج في مختلف مجالات القراءة، إذا تم الدمج بين الطريقة الكلية، والجزئية، أي (المختلطة). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطريقتين: الكلية، والمختلطة لا يوجد بينهما اختلاف جوهري، والنظرة الحديثة لطرق تدريس القراءة تتجه نحو الطريقتين (الكلية، والجزئية) وهذا يظهر وعي المشرفين لمزايا الطريقة المختلطة والطريقة الكلية، حيث إنهما، تعلمان وفق طبيعة الطفل. علماً أنّ سرعة القراءة، لا تعني امتلاك مهارات القراءة كاملة، ولو تم قياس سرعة القراءة آلياً يختلف عن قياس سرعة القراءة مع فهم المقروء، واستجابات المشرفين والمعلمين متوافقة نسبياً، حيث الطريقة المختلطة تم إجماع المشرفون على أنها تحقق نتائج أفضل في سرعة القراءة، وهو أمر فيه اعتبارات كثيرة منها: أن الاهتمام بحاجات الطفل، يؤدي إلى وجود دافعية وحب للقراءة، ثم نتائج أفضل، كما أن ارتباط مواضيع القراءة بحياة الطفل واهتماماته، يؤدي إلى وجود الاستمتاع في أثناء القراءة وحب المعرفة، حيث تصبح القراءة بهدف الفهم، وليس القراءة بهدف القراءة، والمهم أن تصبح القراءة وسيلة وليست هدفاً. أما بالنسبة للطريقة الكلية؛ فهي قريبة نوعاً ما من الطريقة المختلطة وتهتم بالمعنى خاصة إذا بدأت بالنص، أو بالجملة، ثم الكلمة، والحرف.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للمشرفين:

كيف يرى المشرفون في مديرية التربية والتدريس في بيت لحم، طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية والمختلطة)؟ وأي منها يفضلون؟

وقد تمت الإجابة عن السؤال السابق بأربعة أسئلة وهي:

السؤال الأول: كيف تفسر قول "إنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل"؟

السؤال الثاني: هل تفضل تدريس الأطفال القراءة من الجملة، فالكلمة، فالحرف، أو عن طريق الصور؟
ولماذا؟

السؤال الثالث: هناك توجه نحو تدريس القراءة للأطفال من الحرف إلى المقطع، ثم الكلمة، على أن يكون الحرف مضبوطاً، على اعتبار أن هذه الطريقة تبدأ من البسيط إلى المركب. ما رأيك في ذلك؟

السؤال الرابع: ما رأيك في أن يعتمد المعلم على المعنى والتعبير عن حاجات الطفل كأساس في القراءة؟

حيث إن السؤال الأول والثاني يمثلان مبدأ الطريقة الكلية، وأسلوبها، أما السؤال الثالث فيمثل الطريقة الجزئية، أما الطريقة المختلطة فتمثل بالسؤال الرابع.

أظهر المشرفون توافقاً حول المبادئ الأساسية لطرق التدريس، وقد ظهر وعي لدى المشرفين نحو طرق تدريس القراءة. ويعارض المشرفون الطريقة الجزئية، كونها تخالف طبيعة الانسان، ولا تُمكن الطالب من القراءة بطلاقة وسهولة، لأن عليه أن يتهجأ الحروف في أثناء القراءة مما يعيق عملية القراءة. أما بالنسبة للطريقة المختلطة، يعتبرونها غير كافية، ولم ينظروا لها بعمق ودراسة كافية. كما أنهم لم يذكروا أي ميزة من ميزات الطريقة الجزئية، علماً أن لها ميزات عديدة، وأغلب المعلمين يستخدمونها في المدارس.

لا توجد دراسات تبحث في آراء المشرفين نحو طرق تدريس القراءة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة في استجابات المشرفين، إلى وعيهم لمفهوم طرق تدريس القراءة بشكل عام، وإلى الدورات التأهيلية الحديثة التي يتلقاها المشرفون في أساليب التدريس.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

توصيات للمعلمين:

توصي الدراسة المعلمين بما يأتي:

- 1- التعرف بعمق إلى طرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة).
- 2- اعتماد الفروق الفردية وحاجات المتعلمين وخصوصية الموضوع في اختيار طريقة التدريس.
- 3- استخدام الطريقة المختلطة في التدريس.
- 4- استكمال المعلمين دراستهم بعد الدبلوم.

توصيات للمشرفين:

توصي الدراسة المشرفين بما يأتي:

- 1- عمل تقييم دوري لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس، ومعرفة طريقة تدريس القراءة التي يستخدمونها.
- 2- عقد دورات تأهيلية للمعلمين في طرق تدريس القراءة، والتنوع حسب الحاجة.

توصيات للباحثين:

توصي الدراسة الباحثين بما يأتي:

إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية الجديدة التي تتناول طرق تدريس القراءة، وأثرها على مهارات القراءة المختلفة، وعلى الثروة اللغوية والتعبير لدى الطلبة.

المراجع العربية:

أبو دقة ، نادية ، (2012) ، صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ،المجلد (26). (7)، 2012. أبو مرق ،جمال ،(2005) ، الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا ، كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، <http://www.hebron.edu/gournal>.

البجة ، د.عبد الفتاح حسن ،(2003) ، تدريس الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،ط (2) ، عمان - الاردن.

بدير وصادق ،كريمان وإيميلي ، (2009) ، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، ط (2). البساط ،أماني مصطفى محمد ،(1993) ،أثر استخدام الطريقتين الكلية والتقليدية في تدريس طفل ما قبل المدرسة المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، كلية التربية، جامعة طنطا، دراسة ماجستير غير منشورة.

البطائنة ، وآخرون ،(2005) ،صعوبات التعلم النظرية والممارسة ، ط (1) ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة _ عمان .

جبايب ، علي حسن أسعد ، (2010) ،صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ،مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية 2011 ،المجلد 13 ،العدد 1 (A) (1-34).

حسن، محيي الدين عبد الله، (2009)، "الطريقة الكلية" وأثرها على مخرجات التدريس.

<http://dc151.4shared.com/doc/DwA6HEQM/preview.html>

الحسن ،هشام ،(2000) ،طرق تدريس الأطفال القراءة والكتابة ،الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ،
ودار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان -وسط البلد -ساحة الجامع الحسيني.

حمزة، أحمد عبد الكريم، (2008)، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر
والتوزيع، عمان، الأردن.

خليل ، سعادة ، (2010) ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، ديوان العرب.

الدليمي والدليمي، طه وكامل، (2004)، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق
للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.

الدليمي والوائل، طه وسعاد، (2003) ،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق،
ط(1)، عمان-الأردن.

رضوان، فوقية، (2000)، كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة، الأنجلو المصرية، القاهرة.

رضوان ، منير محمد ،(2002) ، أثر استخدام الطريقة الجزئية في تدريس القراءة على تنمية
مهارات في الصف الأول الأساسي بمحافظة غزة فلسطين ، <http://elibrary.iugaza.edu.ps>

الزيات، فتحي، (2007) قضايا معاصرة في صعوبات التعلم ، دار النشر للجامعات، مصر .

الزيات ، فتحي ،(1998) ،الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لاضطرابات العمليات المعرفية
والقدرات العقلية، دار النشر للجامعات ، ط (1) ، مصر ، القاهرة.

الساموك، سعدون والشمري،هدى (2005)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسه، دار وائل للنشر،
عمان، الأردن.

سلامي ،عبد القادر ،(2012)،الطريقة الجزئية في التدريس بين علم النفس والتربية الاجتماعية -
مقدمة ابن خلدون أنموذجاً .scholar.najah.edu/sites

السيد ،خالد عبد الرازق ،(2003) ،اللغة بين النظرية والتطبيق ،مركز الإسكندرية للكتاب ،مشرفة- الأزريطة.

الشخريتي ، سوسن شاهين ،(2009) ، أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية - غزة ، library.iugaza.edu.p.s

شقير ،زينب محمود ، (2006) ، اضطرابات اللغة والتواصل ، ط (3) ، مكتبة النهضة مصر .

صالح ،نجوى فوزي ، (2009) ، تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس في مدارس محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ،مجلة جامعة الخليل للبحوث ،المجلد (4) .ص (253-276) .(2009).

العاجز ، فؤاد علي ،(2004) ،مشكلات عادة القراءة لدى التلاميذ وسبل علاجها ،المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير" deplibrary.iugaza.edu.ps

عاشور ، راتب ومقداي، محمد، (2005) المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد، زهدي محمد، (2011) مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط (1) ،مطبعة الصفا، عمان ،الأردن.

عبد الحميد ،هبة محمد ،(2006) أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،ط(1) ، عمان -الأردن.

عبد الستار، سوزان، (2012) تقويم الطريقة الهجائية (الالفبائية) والطريقة الكلية في تدريس القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة الفتح، العدد

50، (374،400)

عبد اللّاه، مختار، (2008) تدريس اللغة العربية باستخدام الحاسوب، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر.

العزة، سعيد حسني، (2007)، الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللغة، دار العلمية الدولية للنشر - عمان.

عصفور، حسين، (2009)، مقارنة فاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تدريس القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

www.gulfkids.com/vb/showthread.php

عليوات، محمد عدنان، (2007)، تدريس القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان - الأردن.

عيون السود، نزار، (2010)، سيكولوجية القراءة. maaber@scs-net.org

الفتلاوي، سهيلة، (2006) المنهاج التدريسي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، (2005) نظريات التعلم والتدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

كامل، محمد علي، (2005) صعوبات التدريس الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب والنشر، الإزاريطة، مصر.

مبيضين، سلوى يوسف، (2003)، تدريس القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط (1)، عمان - الأردن.

المدرسة العربية، (2011)، خطة لتدريس المبتدئين في تعلم اللغة العربية، مبنية على كتاب الجديد

الأول في تدريس اللغة العربية، تأليف المرحوم خليل السكاكيني،

www.schoolarabia.net/toroq_tadrees

مدكور ،علي أحمد ، (2007) ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة ، ط (1) ،عمان - الأردن.

مصطفى، رياض بدري، (2005) مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مصطفى، منى، (2011)، برنامج القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع رحلة ما قبل المدرسة حلقة وصل بين التأهيل والتدريس، أطفال الخليج، مركز دراسات وبحوث المعاقين.

www.gulfkids.com

ملحم، سامي محمد، (2002) صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن. الموسوي، نجم عبدالله، (2005) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة

نظر معلمي ومعلمات المادة، كلية التربية - ميسان ، www.mltaka.com

مونرو، ماريون، (1983) تنمية وعي القراءة الاستعداد للقراءة وكيف ينشأ في البيت والمدرسة، ترجمة ناشد، سامي والقوصي، عبد العزيز. دار المعرفة للنشر والتوزيع، القاهرة.

الناشف، هدى، (2007) تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الهاشمي، عابد توفيق، (2006) طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد.

- Alderson, J. Charles, **Assessing Reading**, (2000), Cambridge University Press
- Ball, E. W., & Blachman, B. (1991), **Phonemic Awareness**, *Reading Research Quarterly*, 26, (49-66).
- Alzoghayyer, Ibtisam, (1998), *Reading Difficulties-Home And School Context*. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- Dohl & Scharer, Karin, Patricia. (2000). **Phonics Teaching and Learning In Whole Language Classrooms**. International Reading Association, 2000, Vol.53.No7.(584-594).
- Dombey, Henrietta, (2009). **The Simple View of Reading**. [www.ite.org.uk/ite – readings/simple-view-reading.pdf](http://www.ite.org.uk/ite-readings/simple-view-reading.pdf).
- Eshiet, I, Olubusola. (2012). **Synthetic Phonics As A Tool For Improving The Reading Skills Of Nigerian Pupils**. *Arecls*, 2012, Vol.9(141-162)
- Gastiglioni, Maria, Spalten. (2005). **Effect of Two Methods of Phonemic Awareness Training on Word Reading and Spelling Kindergarten Children**. Ph.D. University of New York City.
- Goswami, U. (1986). **Children's Use Of Analogy In Learning To Read: A developmental study**. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.
- Krashen, Stephen, (2002).: **The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction**, *Reading Improvement*. (39).(1).(32-42)
- Levin, M. (2000), **How to teach your child to read**, Mountcastle © 2013.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). **Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children**. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-285.
- Moats, Louisa Cook, (2000). **Whole Language Lives On: The Illusion of “Balanced” Reading Instruction**. Fordham, Thoms. B. Oundation.

Pulley,Cynthia.(2010)**Saxon Phonics Versus Whole Language.**

iweb.tntech.edu.

Rhona ,S, Johnston, and Joyce, E, Watson (2005). **A Seven Year Study of the Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment** , www.scotland.gov.uk/insight

Rogstad,Anni,(2012). **Leseoppla-ering.Hvilket teoretisk perspektiv har la-erer , og hvilken oppfatning har de av tilpasset leseoppla-ering ?**, brage.bibsys.no. (العنوان باللغة النرويجية)

Jones, Steph ,(2013). **considers whether phonics means learning to read but not necessarily reading to learn.**

[https://languagedebates.wordpress.com /](https://languagedebates.wordpress.com/)

Thompson,Hilary,(2008), **Teaching Primary English** ,Book Aid .International

Waldman,Faust,Miriam,(2009), **The Effects of Different Approaches to Reading Instruction on Letter Detection Tasks in Normally Achieving and Low Achieving Readers**,Reading and Writing:An Interdiscipliry Journal,V24 ,N5,P545-566,May,2011.

ملحق رقم (1)

تحكيم فقرات الاستبانة:

حضرة السيد / _____ المحترم

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة، في تدريس القراءة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين أنفسهم ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

لذا، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة هذه الاستبانة، ولما عهدناه فيكم من خبرة علمية، وعملية، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء الرأي في فقراتها، وإضافة وحذف ما ترونه مناسباً.

مع كل الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحثة: هند العيسى

ملحق رقم (2)

استبانة المعلمين



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلم /ة المحترم /ة:

أرجو من حضرتكم تعبئة هذه الاستبانة بكل شفافية مع العلم أنها ستستخدم لإنهاء متطلبات رسالة ماجستير بعنوان "درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين عليهم". حيث تهدف الاستبانة لمعرفة الطريقة التي يستخدمها معلموا المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في تدريس القراءة.

هند العيسى

الجزء الأول:

الرجاء وضع إشارة (×) داخل الدائرة التي تمثل الخيار الذي يناسبك:

النوع: ذكر أنثى

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات من (5-10) سنوات أكثر من 10 سنوات

مكان العمل:

مدرسة خاصة

مدرسة حكومية

المؤهل العلمي:

ماجستير

دبلوم عالي

بكالوريوس

دبلوم

الجزء الثاني:

يرجى من حضرتك وضع إشارة (x) في المكان الذي يمثل توجهك:

رقم الفقرة	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1-	أعلم طلابي اسم الحرف أولاً (ألف ،باء ، تاء ،...).					
2-	أبدأ مع طلابي بأصوات الحروف وليس أسمائها.					
3-	أبدأ القراءة بجمل بسيطة مألوفة ثم أحلل الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف.					
4-	أعتمد على المقاطع (دا ، دو ، دي ، ما ، مو ، مي...)					
5-	الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري لكلمة كاملة.					
6-	أرى أن مجموع الأجزاء لا يساوي الكل.					
7-	الحروف لا تساوي الكلمة فالكلمة أولاً ثم الحروف.					
8-	أعتقد أن طبيعة العقل يدرك من الكل للجزء.					
9-	أعلم القراءة عن طريق الحروف وأحيانا الكلمات حسب خبرة الطالب وحاجاته.					
10-	أستعين بالصور لقراءة الكلمات إلى أن تثبت في ذهن الطالب.					
11-	أعلم طلابي الحرف باسمه وشكله مفتوحاً ثم مضموماً ثم مكسوراً ثم انتقل للكلمات.					

					12-	تكرار الحرف في كلمات عديدة يثبتته في ذهن الطالب أكثر من تكراره منفرداً.
					13-	أسير من البسيط إلى المركب أي من الحروف إلى المقاطع إلى الكلمات.
					14-	إذا تمكن الطالب من معرفة الحروف يتمكن من القراءة.
					15-	أعتبر أن تدريس أسماء الحروف قبل صوتها عملية معطلة للقراءة.
					16-	لا بد من تدريس الطالب التحليل والتركيب مباشرة بعد الحروف لأنها أساس القراءة.
					17-	تعلم القراءة من خلال الجملة فالكلمة فالحرف ممتع لأن له معنى
					18-	أعتمد على المعنى والتعبير عن حاجات الطالب كعنصر أساسي في القراءة.
					19-	أبدأ القراءة مع طلابي بالكلمة وليس بالحرف.
					20-	أغير في طريقة تدريس القراءة حسب الموقف التدريسي.

شكراً لتعاونكم

مفتاح الاستبانة

النقاط التي تظهر العمل بالطريقة الكلية:

(3- 6- 7- 8- 10- 17 - 18)

النقاط التي تظهر العمل بالطريقة الجزئية:

(1- 2- 4- 11 - 13 - 14- 16)

النقاط التي تظهر العمل بالطريقة المختلطة:

(5- 9 - 12 - 15 - 19- 20)

ملحق رقم (4)

تحكيم أسئلة المقابلة:

حضرة السيد / _____ المحترم

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة، في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين عليهم". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

لذا، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة أسئلة لمقابلة المشرفين، ولما عهدناه فيكم من خبرة علمية، وعملية، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم لأسئلة هذه المقابلة، وإبداء الرأي في فقراتها، وإضافة وحذف ما ترونه مناسباً.

مع كل الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحثة: هند العيسى

ملحق رقم (5)

أسئلة المقابلة



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المشرف /ة التربوي/ة المحترم /ة:

أرجو من حضرتكم الإجابة على هذه الأسئلة بكل شفافية مع العلم أنها ستستخدم لإنهاء متطلبات رسالة ماجستير بعنوان "مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين عليهم." حيث تهدف المقابلة لمعرفة الطريقة التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في تدريس القراءة.

الجزء الأول: يشتمل على المعلومات الشخصية.

الرجاء وضع إشارة (×) داخل الدائرة التي تمثل الخيار الذي يناسبك:

النوع: ذكر أنثى

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات من (5-10) سنوات أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي:

دبلوم بكالوريوس دبلوم عالي ماجستير

الجزء الثاني:

نرجو من حضرتك الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: كيف تفسر قول "إنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل"؟

.....
.....

السؤال الثاني: هل تفضل تدريس الأطفال القراءة من الجملة، فالكلمة، فالحرف، أو عن طريق الصور؟
ولماذا؟

.....
.....

السؤال الثالث: هناك توجه نحو تدريس القراءة للأطفال من الحرف إلى المقطع، ثم الكلمة، على أن يكون الحرف مضبوطاً، على اعتبار أن هذه الطريقة تبدأ من البسيط إلى المركب. ما رأيك في ذلك؟

.....
.....

السؤال الرابع: ما رأيك في أن يعتمد المعلم على المعنى والتعبير عن حاجات الطفل كأساس في القراءة؟

.....
.....

السؤال الخامس: هل يوجد علاقة بين طريقة تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) وسرعة تدريس القراءة لطلبة الصف الأول؟

.....

السؤال السادس: برأيك ما درجة استخدام معلمي الصف الأول لطرق تدريس القراءة (الكلية، والجزئية، والمختلطة) في تدريس القراءة للمبتدئين؟

.....

.....

مع الشكر الجزيل

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

13/12/407/46/ع
التاريخ: 2013/5/25

حضرة السيد سامي مروة المحترم / مدير التربية والتعليم
محافظة بيت لحم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،
تقوم الطالبة: هند توفيق احمد العيسه ورقمها الجامعي (20910074)، بدراسة تتعلق برسالة
ماجستير، بعنوان

"مدى استخدام معلمي المرحلة الاساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة
المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين انفسهم"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال
الفصل الثاني 2013/2012.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج الماجستير / كلية العلوم التربوية

2378

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

STATE OF PALESTINE
Ministry of Education
Directorate of Education \Bethlehem



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم/بيت لحم

الرقم: ١٥٦٣ | ١١٣
التاريخ: 2013/6/4
الموافق: 25 / رجب / 1434 هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة هند توفيق أحمد العيسة والسماح لها بتعبئة الاستبانة بعنوان:
مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة
المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين أنفسهم، على ألا يؤثر ذلك
على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام



أ.سامي مروّه
مدير التربية والتعليم

التعليم العام
نسخة: رئيس قسم الإشراف المحترم
ن.ح.ب.ن

هاتف: (00970-2741271/2) / فاكس (00970-2-2744392)


عاصمة الثقافة العربية
Capital of Arab Culture
al-QUDS
2 0 0 9



ملحق (8)

أسماء الخبراء والمتخصصين من أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	مكان العمل	الوظيفة	استبانة المعلمين	أسئلة المقابلة
1	أ.اسبرانس قمصية	جامعة القدس المفتوح	أستاذة في التربية في جامعة القدس المفتوحة	X	X
2	د. زين العابدين العواودة	جامعة بيت لحم	أستاذ الأدب والنقد وأساليب التدريس دائرة اللغة العربية	X	-
3	د.سعاد فضل محمد العبد	جامعة القدس المفتوحة	أستاذة في التربية وأساليب التدريس.	X	X
4	د.صادق الدباس	جامعة فلسطين الأهلية	أستاذ علم اللغة المساعد	X	X
5	د.مؤمن البدارين	جامعة بيت لحم	أستاذ مساعد في النحو واللغة محاضر في كلية التربية وكلية الآداب	X	-
6	أ.د. محمود أبو كتة	جامعة بيت لحم	أستاذ لغة عربية في نحو والصرف في جامعة بيت لحم	X	X
7	د.معين جبر	جامعة بيت لحم	أستاذ في كلية التربية جامعة بيت لحم	X	X
8	أ.هيام علاوي	جامعة بيت لحم	أستاذة في كلية التربية جامعة بيت لحم	X	X
9	أ.د.ياسر الملاح	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ عضو في الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة	X	X
10	أ.يوسف عدوي	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ تربية وأساليب تدريس اللغة العربية	X	X

فهرس الجداول

الصفحة	المحتوى	الجدول
58	توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس، وسنوات الخبرة، ومكان العمل.	1.3
61	نتائج اختبار معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين فقرات الدراسة، والدرجة الكلية.	2.3
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في قياس درجة استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة).	1.4
72	الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول الطريقة الكلية.	2.4
74	الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول الطريقة الجزئية.	3.4
76	الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول الطريقة المختلطة.	4.4
77	الأعداد و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في قياس درجة استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة).	5.4
79	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية نحو استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير الجنس .	6.4
81	المتوسطات الحسابية نحو استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	7.4
83	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين نحو استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	8.4
85	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية نحو استخدام	9.4

	طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير مكان العمل.	
87	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين نحو استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	10.4
89	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين نحو استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	11.4
90	نتائج اختبار توكي للفروق الثنائية البعدية لاستجابات المعلمين نحو استخدام طرق تدريس القراءة المختلفة (الكلية، والجزئية، والمختلطة). تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	12.4
92	توزيع عينة المشرفين على متغيرات الدراسة.	13.4

فهرس الملاحق

الصفحة	المحتوى	الملحق
118	تحكيم فقرات الاستبانة.	1
119	استبانة المعلمين.	2
123	مفتاح الاستبانة.	3
124	تحكيم أسئلة المقابلة.	4
125	أسئلة المقابلة.	5
129	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس.	6
130	كتاب طلب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم والتدريس.	7
131	أسماء الخبراء والمتخصصين من أعضاء لجنة التحكيم.	8

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى	
أ	الإقرار	
ب	شكر وعرقان	
ج	الملخص	
هـ	Abstract	
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1	مقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة	2.1
6	أسئلة الدراسة	3.1
8	فرضيات الدراسة	4.1
8	أهمية الدراسة	5.1
9	أهداف الدراسة	6.1
9	حدود الدراسة	7.1
11	مصطلحات الدراسة	8.1
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
14	الإطار النظري الخاص بموضوع القراءة بشكل عام	أولاً. 1
14	مفهوم اللغة	1.2
16	مفهوم القراءة وتطوره	2.2

19	المشكلات القرآنية	3.2
22	صعوبات القراءة	4.2
24	الإطار النظري الذي يرتبط بشكل مباشر بالدراسة	2
25	الأسس التي يجب أن يبنى عليها تدريس مبادئ القراءة	1.2.2
25	علاقة تدريس القراءة بنظريات التعلم	2.2.2
26	طرق تدريس القراءة	3.2.2
36	الدراسات السابقة	1
37	الدراسات العربية	1.2
41	الدراسات الأجنبية	2.2
46	التعقيب على الدراسات السابقة	3
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
56	منهج الدراسة	1.3
56	مجتمع الدراسة	2.3
57	عينة الدراسة	3.3
59	أداتا الدراسة	4.3
63	إجراءات تطبيق الدراسة	5.3
63	متغيرات الدراسة	6.3
64	المعالجات الإحصائية	7.3

	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
67	النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول للمعلمين	1.4
78	النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني للمعلمين	2.4
92	النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول للمشرفين	3.4
93	النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني للمشرفين	4.4
94	النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث للمشرفين	5.4
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
99	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للمعلمين	1.5
104	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للمعلمين	2.5
106	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للمشرفين	3.5
107	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للمشرفين	4.5
108	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للمشرفين	5.5
110	التوصيات	
111	المصادر والمراجع العربية	
116	المصادر والمراجع الأجنبية	
118	الملاحق	
132	فهرس الجداول	
134	فهرس الملاحق	
135	فهرس المحتويات	