IUGJEPS
Vol 30, No 1, 2022, pp139-168

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (22-6-2021)، تاريخ قبول النشر (18-8-2021)

العلاقة بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية

اسم الباحث الأول: ميسون سليمان الشريعة *1

اسم الباحث الثاني (إن وجد): د. محمد فؤاد الحوامدة 2

اسم الباحث الثالث (إن وجد): د. أحمد محمد ذيب أبو دلو 3

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول) وزارة التربية والتعليم - الأردن

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني) جامعة اليرموك

[3] اسم الجامعة والبلد (للثالث) جامعة اليرموك

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Maysoon18056@yahoo.com

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.1/2022/6

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة، وممارساتهن التعليمية، وهدفت كذلك إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين معتقدات المعلمات نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت عينة الدراسة من (189) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس "ديفورد" للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. وتكوّن المقياس من (28) فقرة موزعة على ثلاثة نماذج لتعليم القراءة (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي). واستخدم أيضًا استبانة لقياس الممارسات التعليمية، وتكوّنت الاستبانة من (28) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات، هي: (المجال الصوتي، ومجال المهارات، ومجال منحى اللغة الكلي). وبعد أن تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة على فقرات المقياس مجتمعة كانت بدرجة عالية، وأن النموذج الصوتي لتعليم القراءة هو السائد لدى المعلمات، يليه نموذج المهارات، ثم نموذج منحى اللغة الكلي، وأظهرت النتائج أيضا أن تقديرات المعلمات لدرجة الممارسة لنماذج تعليم القراءة مجتمعة جاءت بدرجة كبيرة، وكانت ممارسات النموذج الصوتي بالمرتبة الأولى، يليها نموذج منحى اللغة الكلي بالمرتبة الثانية، ثم نموذج المهارات بالمرتبة الثالثة، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين معتقدات المعلمات حول القراءة وممارساتهن التعليمية.

The Relationship Between Jordaninan First Three Grades Female Teachers Beliefs about Teaching Reading and Their Instructional Practices

Abstract:

This study aimed to investigate teacher's beliefs about teaching reading, their educational practices, and the relationship between teachers' beliefs about teaching reading and their educational practices. The present study employed the descriptive survey method. A random sample consisted of (189) female teachers from the first three grades in the Directorate of Education of the Koura District-Jordan, were participated in the study. To achieve the objectives of the study, the Deford scale of theoretical attitudes for teaching reading consisted of (28) items measuring three domains (i.e., the phonics, the skills, and the whole language) and the scale of the educational practice consisted of (28) items measuring three-domain (i.e., the phonics, the skills, and the whole language). Results revealed that the overall teacher's beliefs about teaching reading were at a high degree, the phonics domain of teaching reading came at the first rank, followed by the skills domain, then the whole language domain. Further, the overall teachers' estimates of their educational practices were at a high degree, teachers practices of the phonics domain came in the first rank, followed by the practices of the whole language domain, then the practices of the skills domain. Finally, the results revealed a statistically significant positive relationship between the teachers' beliefs about reading and their educational practices.

Keywords: teachers' beliefs, the first three grades, teaching reading, educational practices.

جسم البحث:

المقدمة

تعدُّ القراءة واحدة من المهارات اللغوية الحياتية اللازمة لاكتساب اللغة وتحصيل المعرفة، وتنمية التفكير، ومن بين المهارات اللازمة التي يجب أن يمتلكها المتعلم؛ لتحقيق النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، وإحدى الدعائم التي يقوم عليها النشاط اللغوي للمتعلم؛ فالقراءة مرتبطة بجميع أوجه النشاط الإنساني.

وتشكل مهارة القراءة ركيزة أساسيّة في عملية التعلم والتعليم، والعنصر الأكثر أهمية في تعليم المبتدئين، فالقدرة على القراءة هي لبنة أساسية في برنامج التعلم في أي لغة من لغات التعلم، وجوهر التعليم المدرسي؛ لأنها بداية التعليم الرسمي والمنظم في المرحلة الابتدائية عامة، وفي الصفوف الثلاثة الأولى خاصة؛ وذلك لما لها من أهمية ينعكس التميز في إتقانها إيجابا على تحصيل الطالب الدراسي خاصة وعلى شؤون حياته الأخرى كافة. ذلك أنَّ تنمية عادة القراءة تفتح أمام القارئ باب المعرفة والثقافة بشتى جوانبها (Cekiso, 2017; Oberholzer, 2005).

وقد لقى تعليم القراءة اهتمامًا كبيرًا، فأصبح البحث في أساليب تعلّمها وتعليمها مسألة ضرورية في ظل الثورة المعرفية التي تشهدها العملية التعليمية في العصر الحديث. فمن المستحسن أن تكون المعلمة على دراية بالتوجهات الحديثة والمناهج التعليمية الفعّالة التي من شأنها تعزيز استيعاب الطلبة؛ لأن الاستيعاب هو الهدف النهائي لتعليم القراءة، ويتحقق ذلك بفحص آثار التدريس الحالية على استيعاب الطلبة واستكشاف الاستراتيجيات المتضمنة في كل نهج، والنظر في برامج تعليم القراءة، والأخذ بالاتجاهات الحديثة، لزيادة وعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بأهمية القراءة؛ لأنَّ تعليم كيفية القراءة يعد علامة فارقة في حياة المتعلم، ويوفر له نجاحًا أكاديميًا، ويكسبه القراءة بكفاءة؛ لذا تشكل دراسة معتقدات وممارسات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة أهمية بالغة في العملية التعليمية، يبنى عليها نتاجات تعليمية عديدة، الأمر الذي يدفع المعلمات إلى مواصلة البحث؛ للوقوف على ماهية هذه المهارة وكيفية تعلّمها وتعليمها.

ونظرا لأهمية مهارة القراءة للصفوف الثلاثة الأولى، فقد صممت وزارة التربية والتعليم مبادرة القراءة والحساب (RAMP) "أقر الكتاب وأفهم الحساب" وهي جزء من الجهود الوطنية الشاملة لوزارة التربية والتعليم لتطوير مواد تعليمية جديدة، وتدريب المعلمين؛ لترسيخ منهجيات وسياسات وممارسات تعلّم القراءة التي تدعم تطوير وتنمية القراءة باستيعاب، وتشجيع المجتمع والأسرة على تعّلم القراءة، وتبنّي أدوات فعالة لتقييم مستويات الأداء، وانطلاقًا من هذه الرؤية تسعى وزارة التربية والتعليم لتأهيل وتوجيه معلمات المدارس الحكومية بوسائل مختلفة وفاعلة؛ للارتقاء بمخرجات التعلم في القراءة للصفوف المبكرة (وزارة التربية والتعليم،2021).

وتعددت المهارات القرائية اللازمة لتعليم القراءة للصفوف الثلاثة الأولى، ومن أبرز هذه المهارات: (مهارات الوعي الصوتي، ومهارة قراءة أصوات الحروف، ومهارة المفردات، ومهارة الاستيعاب القرائي، ومهارة الكتابة). ومما لاشك فيه أن هذه المهارات يختلف تعليمها باختلاف الصف الدراسي للمرحلة المستهدفة، ويمكن ملاحظة أهمية المهارات في صقل شخصية الطالب، وانعكاس أثرها على تعلّم القراءة نطقًا واستيعابًا.

وتؤكد الدراسات السابقة التي تناولت طبيعة القراءة وماهيتها وكيفية حدوثها، إلى وجود تفاوتٍ واختلافٍ في الآراء التي تصبو إلى الوصول إلى مفهوم شامل ومحدد لها، تأتى هذا التفاوت وذلك الاختلاف من التطور البائن الذي طرأ على مفهومها؛ ذلك أن القراءة عملية ذهنية أدائية معقدة تشترك فيها المهارات اللغوية مع الأنظمة اللغوية الأخرى؛ لتشكل نظاما لغويا يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمّها، في إكساب المتعلم اللغة وتطبيقها في مواقف الحياة (Ruddell,1992).

وبيّن حبيب الله (1997) أن القراءة عملية تبدأ من لحظة فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات، ثم تفاعل القارئ معها بما يحمله من خبرات سابقة، وإسهامه في قبول المعنى أو رفضه، إضافة إلى تأثره بعوامل خارجية تتمثل في السياق المحيط بالنص المقروء، بغية الوصول إلى الاستجابة النهائية للمادة المقروءة.

وينظر الباحثون في ميدان القراءة إلى مهارة القراءة من وجهات نظر مختلفة، من الجوانب الاجتماعية والثقافية والفسيولوجية والعاطفية والفلسفية والتعليمية والمعرفية ومع ذلك، فإن معظم جهود الباحثين لوصف طبيعة القراءة وتطورها قد ركزت على الجوانب المعرفية للقراءة ـ العمليات العقلية ـ التي يستخدمها القراء بالفعل في فهم النصوص عند الانخراط بأنواع مختلفة من القراءة.

وتُعرف القراءة بمعناها الواسع بأنها: عملية تفاعل بين الرموز المكتوبة والعمليات الإدراكية المناسبة والمعلومات السابقة التي يمتلكها المتعلم (Grabe, 2009). وفي محاولة لتعريف عملية القراءة بطريقة أكثر تفصيلا، اتفق الباحثون بشكل متزايد على وجهة النظر أن القراءة تنطوي على مجموعة من العمليات الأساسية المشتركة وقواعد المعرفة، ويتم تمييز مجموعتين من العمليات في أدبيات القراءة: عمليات فك تشفير الكلمات وعمليات فهم النص، أو ما يسمى بالعمليات ذات المستوى الأدنى والأعلى (Grabe, 2009; Weir & Khalifa, 2008; Hudson, 2007; Koda, 2004). وكلا النوعين من العمليات لهما نفس القدر من الأهمية في حالة حدوث القراءة، فإن فهم العمليات المكونة هذه يعد ضروريا لتحديد الآثار المناسبة للتعليم.

وتمثل العمليات ذات المستوى الأدنى، العمليات اللغوية الأكثر تلقائية وعادة، ما يُنظر إليها على أنها توجها نحو المهارات، وتتضمن هذه العمليات: التعرف السريع والآلي على الكلمات، والتحليل النحوي السريع "باستخدام المعلومات النحوية" و"تشكيل الاقتراح الدلالي" لبناء المعنى على مستوى الجملة من معاني الكلمات والمعلومات النحوية (Grabe & Stoller, 2002)). أمّا العمليات ذات المستوى الأعلى فتتمثل بعمليات الفهم، وعادة، ما ينظر إليها على أنها تتضمن: قدرات مكونة محددة يتحكم فيها القارئ ويتم تنفيذها تحت درجة معينة من الاهتمام، على عكس العمليات التلقائية ذات المستوى الأدنى، والتي تتضمن: قدرة القارئ على تحديد أغراض القراءة، ومراقبة الفهم، واستخدام استراتيجيات القراءة؛ لعمل استنتاجات من أنواع عديدة، والاعتماد على المعرفة الخلفية، للتعرف على هيكل الخطاب ومعالجته، وإشارات الخطاب في النصوص، لتقييم نقدي للمعلومات التي يتم قراءتها (Grabe, 2009; Birch, 2007; Grabe & Stoller, 2002).

إن إدراك المعلم ووعيه بأهمية القراءة لا يقف عند تعلمها في حدود معناها الضيق حسبُ، بل يسعى إلى تحقيق أهداف خاصة لتدريس القراءة؛ لتصل به إلى الاستيعاب، وبناء المعنى من المادة المكتوبة، واستخدامها في حل مشكلاته اليومية أيضًا (مصطفى، 1994).

وهناك من يرى أن تعليم القراءة على جميع المستويات يجب أنْ لا يقف عند حدود العثور على الأفكار والتفاصيل الرئيسة في النصوص، بل إنه يهدف أيضًا إلى تعليم مهارات أعلى مستوى مثل: المنطق، والاستدلال، والتوليف (Kibby, 1995).

ويرى عاشور والحوامدة (2003) أن القراءة تمثل عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها، ولا تتم بدونها فأمّا عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج.

وفي مراجعة للأدب السابق كشفت نتائج بعض البحوث في هذا المجال أهمية متغير المعلم وعلاقته بإنجاز الطلبة في القراءة بأن "المعلم هو من يصنع الفارق" (Harste & Burke, 1977). وأن العنصر الوحيد والأكثر أهمية في برنامج القراءة

الفعّال هو المعلم، على الرغم من أهمية العوامل الأخرى، لكن نتائج البحوث تشير إلى أن نجاح الطالب أو فشله يرتبط ارتباطا مباشرا "بمتغير المعلم" في تدريس القراءة (Duffy & Anderson, 1982; Martonicik, 1981).

وتؤدي المعلمة دورًا محوريًا في العملية التعليمية، باعتبارها الموجه الذي يوجه ويعلم ويقوي قدرات الطلبة، ولتحقيق هذا الدور تحتاج المعلمات إلى معرفة عمليات القراءة وكيفية عمل اللغة، أو بعبارة أخرى، يجب على المعلمات أن يكنَّ مشاركات ومطلعات على عملية القراءة جنبًا إلى جنب مع الطلبة (Booth,2001).

ويعد هارست وبيرك (Harste & Burke, 1977) أول من ناقش القراءة على أساس نظري؛ وذلك بتفعيل هذا المفهوم للتوجه النظري للقراءة، ويُعرّف التوجه النظري للمعلم عمليا بأنه: "نظام معرفي ومعتقد معين حول القراءة" يؤثر بقوة على اتخاذ القرارات الحاسمة المتعلقة بكل من التدريس وتعلم القراءة (p:34). وتشمل التوجهات النظرية للقراءة المبادئ الفلسفية التي توجه المعلمين في القرارات المتعلقة بتوقعات الطلاب وتعليمات القراءة، وقد تؤدي الاختلافات في هذه النظريات أو التوجهات إلى اختلاف ممارسات التدريس (Steiner, 1977).

وفي المقابل، تشكل دراسة معتقدات المعلمات من حيث صلتها بصنع القرار والممارسات التعليمة موضوعا حيويا للممارسة التربوية، وربما تكون المؤشر الأكثر وضوحا لملاحظة المعلمات، وتوجيه نموهن مهنيًا؛ فاستيعاب هذه المعتقدات يعدُّ وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل المعلمة وأدائها في أي مدرسة أو بيئة تعليمية (Kagan, 1992). وتفترض الأبحاث حول تفكير المعلمات أن الممارسة تتأثر إلى حد كبير بتفكيرهن، وكذلك أن التدريس يسترشد بالأفكار والأحكام، فالتدريس هو عملية اتخاذ قرارات رفيعة المستوى (Isenberg,1990). والجدير بالذكر أن معتقدات المعلمات وممارساتهن من المسائل الحيوية التي توجه السلوك في التدريس، وتؤثر على أدوارهن وممارساتهن التعليمية وفي قرارتهن المتعلقة بالتخطيط واستراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمنها (Cronin ـ Jones,1991).

وتشير الدراسات التربوية أيضًا إلى وجود انسجامٍ قويٍّ بين معتقدات المعلمات وممارساتهن الصفية؛ ذلك أنَّ دراسة معتقدات المعلمات وممارساتهن في تدريس القراءة اكتسبت مؤخرا زخما بحثيا متزايدا، وهذا يؤكد أنَّ معتقدات المعلمات أصبحت ذات أهمية بالغة لفهم وتحسين العمليات التعليمية وممارسات التدريس؛ فالمعلمات يمتلكن معتقدات نظرية حول التعلم والتدريس، وأن هذه المعتقدات والنظريات تميل إلى التشكيل في طبيعة ممارساتهن التعليمية (Barrot, 2015; kane, Sandretto & Heath, 2002)؛ إذ ترتبط معتقدات المعلمات باستراتيجياتهن للتعامل مع التحديات وفي أنشطتهن المهنية اليومية، وتشكيل بيئة تعليمية تؤثر في تحفيز الطلاب وإنجازاتهم (wilkins,2008).

ومع ذلك، فإن المعتقدات تؤثر أيضًا على التدريب، وأكدت الدراسات التي تناولت تأثير تعليم المعلمات على إدراكهن إلى أن الممارسة تتأثر بشكل كبير بالمعرفة والمعتقدات السابقة للمعلمات (Cabaroglu & Roberts, 2000)؛ إذ ترتبط معتقدات المعلمات ارتباطًا وثيقًا بقيم وآراء المتعلمين والمواقف تجاه التعلم، ومفاهيم أدوار المعلمات في ممارسات التدريس، لذلك فإن المعلومات والمعرفة حول أنظمة المعلمات مهمة للغاية؛ لتحسين الإعداد المهني وفعالية التدريس (Nespor,1987). وبناء على ذلك تشكل أنظمة المعتقدات السياق النفسي للتدريس، ويتأثر السياق بتفكير المعلمات (Clark & Peterson, 1986). ومن المسلم به عمومًا إن المعلمات يمتلكن معتقدات نظرية حول تعلم اللغة وتدريسها وأن هذه المعتقدات والنظريات تميل إلى تشكيل طبيعة ممارساتهن التعليمية (Gebel & Schrier, 2002).

ولعلَّ معتقدات المعلمات تشكلُ الموجه الرئيس لسلوكهن في عملية التدريس، سواء كان ذلك مع أنفسهن أو مع طلابهن أثناء تعاملهن مع جوانب التعلم المختلفة، وتعدُّ تلك المعتقدات معارف ذاتية خاصة بهن؛ وذلك لما لها من دور مهم في توجيه سلوكاتهن داخل الغرفة الصفية (عبد المجيد،2007). ذلك أنَّ المعلمات يمتلكن معتقدات بناءة حول المعرفة العلمية، ولديهن عدد من الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة في إحداث التغيير المفاهيمي للطلبة (Hashweh,1996).

وفي ظل تلك المؤشرات، تؤدي معتقدات المعلمات دورًا مهيمنًا في التطوير المهني وممارسة التدريس؛ لأنها تشير إلى بعد معرفي غير قابل للملاحظة في التدريس بما في ذلك ما تعرفه المعلمات وما يؤمنَّ به وما يفكرن به (Borg, 2003). يعتمد هذا التعريف على افتراض أن المعلمات هنَّ صناع القرار النشيطات اللَّواتي يخترن ماذا وكيف يتم التدريس بناء على شبكة معارفهن ومعتقداتهن وأفكارهن (Barrot, 2015 ; Borg, 2003).

ونظرًا لتلك، الأهمية دعا كثيرًا من الباحثين في السنوات الماضية إلى دراسة معتقدات المعلمات حول تعليم القراءة، باعتبار حجم تأثيرها على القرارات التي يتخذها الأفراد طوال حياتهم (Pajares,1992)؛ إذ تشكل معتقدات المعلمات إطارا مفاهيميا يوجه سلوك المعلمات وممارساتهن التعليمية، وقد أظهرت نتائج الدراسات وجود توافقًا وانسجامًا بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التعليمية كدراسة (Mayo,2010)، ودراسة (Barrot, 2015).

وفي المقابل، يشكل مفهوم المعتقد صعوبة في الأدب التربوي، فعلى الرغم من اهتمام الباحثين بهذا المفهوم، إلا أنه ليس هناك تعريف واضح لمصطلح "المعتقد" (عشوش، 2015)؛ ذلك أن "الباحثين حددوا المعتقدات من حيث أجندتهم الخاصة ونادرًا ما استكشفوا التفاعلات العديدة الممكنة بين البنى الفرعية للمعتقدات أو ارتباطاتها بالبنى المعرفية أو العاطفية الأخرى" (Pajares,1992:326).

ويعرّف نيسبور (Nespor, 1987) المعتقدات بأنها: المبادئ الشخصية التي تم إنشاؤها من التجربة، والتي يتم توظيفها من قبل الأفراد لتفسير الخبرات والمعلومات الجديدة وتوجيه العمل. فيما يرى تومبسون (Thompson,1992:129) أنَّ المعتقدات: "إيمان المعلم الذي يعدّ قضية معقدة تنطوي على جوانب مختلفة". ويعرفها بأنها: "وجهات النظر الشخصية والمفاهيم، والنظريات التي يؤمن بها".

وأكد سيجل (Sigel,1985: 351) أن المعتقدات هي "التركيبات العقلية للتجربة التي غالبا ما تكون مكثفة ومتكاملة في مخطط أو مفاهيم". أمّا هارفي (Harvey,1986:313) فيرى أن المعتقدات: "مجموعة من التمثيلات المفاهيمية التي تعني لحاملها الحقيقة أو حالة معينة من المصداقية الفعالة لتوجيه الفكر والسلوك" المشار إليه في (Pajares, 1992).

ويمكن وصف معتقدات ونظريات المعلمات بأنها: "المخزن الغني للمعرفة التي تمتلكها المعلمات والتي تؤثر على تخطيطاتهن وأفكارهن وقراراتهن التفاعليّة" (Clark & Peterson, 1986: 258). وأضاف أيضًا فيجوتسكي (Vygotsky, 1978)) جانبًا اجتماعيًا إلى معتقدات المعلمات من خلال تضمين الاستدلالات المترابطة في كيفية بناء الشخص لنفسه فيما يتعلق بالعالم، من بناء معتقداته الخاصة سيؤسس الشخص أفعاله. وجادل (Loucks-Horsley, Hewson, Love, & Stiles,1998: 27)) بأن "المعتقدات أكثر من مجرد آراء: قد تكون أقل من الحقيقة المثالية لكننا ملتزمون بها". من هذا التصور يعني أن المعتقد تصور ورؤية للعالم ونموذجا عقليًا يشكل ممارسات التعلم والتعليم (Emest, 1989; Nazari, 2014).

وتعرف المعتقدات أيضًا بأنها: أفكار المعلمين التي يؤمنون بها، ويؤسسون عليها ممارساتهم التدريسية وتؤثر على ممارساتهم الصفية (فضل الله، وقناوي، وطه، 2010). وينظر إلى المعتقدات على أنها متغير ذو شأن في التربية؛ ذلك لما لها من أثر في تنقية الخبرة، ومساعدة المعلمين على تذليل الصعاب، وحل ما يواجههم من مشكلات (Fleener, 1996).

وفي المقابل، يؤكد بعض الباحثين أن معتقدات المعلمات وممارساتهن لا تدمج دائما المبادئ الأساسية لتعليم القراءة (Barrot,2015; Nazari,2014).ويفترضون أن معتقدات المعلمات النظرية لا تتعلق بممارساتهن في تعليم القراءة، فهناك تناقض بين معتقداتهن وممارساتهن الصفية بسبب تفاعل معقد، بمعنى آخر تطبق المعلمات المعرفة العملية التي تم الحصول عليها من الخبرة الفعلية، وليس المعرفة النظرية وهي نظرية ومبادئ تعليم القراءة عندما يقمن بتدريس القراءة بالفصل (Barrot, 2015)، أنها فجوة قائمة ما بين مبادئ تدريس القراءة ومعتقدات تدريس القراءة.

وفي ذات السياق، يؤكد فانج (Fang,1996) أن معتقدات المعلمات وممارساتهن تنقسم إلى مجالين: أحدهما هي فرضية التناسق التي تقترح أن تقوم المعلمات بالتدريس وفقا لمعتقداتهن التعليمية، والآخر هو فرضية عدم الاتساق أي لا تتبع المعلمات بالضرورة توجيها تعليميا يتناسب مع معتقداتهن؛ لاعتقادهن بأن التدريس واجب يجب القيام به، والافتقار إلى الدقة في التدابير المستخدمة لتحديد المعتقدات والممارسات النظرية للمعلمات، بالإضافة إلى التعقيدات المتعلقة بالفصول الدراسية والبيئات المدرسية التي تجعل من الصعب على المعلمات التدريس، عاملين يعتقد أنهما مسؤولان عن الخلاف بين معتقدات المعلمات وممارساتهن (Kinzer & Carrick,1986; Kowalski, Brown & Pretti-Frontczak,2004).

لقد حاولت كثير من النظريات المفسّرة لطبيعة القراءة تفسير ماهية القراءة وكيفية حدوثها وتعلمها، وربطها بنماذج تعليم القراءة التي تستخدمها المعلمة، وتؤثر بشكل مباشر على ممارساتها التعليمية أثناء تدريس القراءة، وتسهم بدرجة كبيرة في تحديد الاستراتيجيات التي تجعل عملية التدريس أكثر فاعلية، وتساعد القارئ على التفاعل بوعي مع المادة المكتوبة (Harste & Burke, 1997). ومن هذه النظريات: نظرية من أسفل إلى أعلى ويمثلها نموذجي (الصوتي والمهارات)، ونظرية من أعلى إلى أسفل ويمثلها(نموذج منحى اللغة الكلي أو النموذج القائم على القارئ)، والنظرية التفاعلية ويمثلها(النماذج المتوازنة). وتوفر هذه النماذج رؤية أساسية قيمة للعمليات الأساسية التي تنطوي عليها القراءة.

وتعود جذور نظرية من أسفل إلى أعلى(Bottom –up Theory) إلى المدرسة السلوكية في علم النفس، وتركز غالبًا على فك تشفير النص، لذلك ترتبط بنهج الصوتيات لتعليم القراءة (Williams,2004)، وتفسر عملية القراءة بطريقة متسلسلة وخطية، يبدأ "القارئ عملية القراءة من خلال تحليل النص إلى وحدات صغيرة"، ويدمج هذه الوحدات في وحدات أكبر تدريجيا حتى يتمكن القارئ من بناء المعنى (Kamil,1986)؛ نتيجة لذلك، يجب فك شفرة أي نص من خلال معالجة القراء للبيانات الواردة التي يتم فيها التأكيد بشكل شبه كامل على المهارات النحوية وتطوير المفردات وهياكل بناء الجملة.

في المقابل، تعود جذور نظرية من أعلى إلى أسفل (Top – Down Theory) إلى المدرسة الجشطالتية في علم النفس التي تركز بشكل أساسي على تطبيق المعرفة الخلفية لحدوث عملية القراءة، وتقترح النظرية أن يطبق القارئ معارفه وخبراته الموجودة مسبقًا ومكونات النص لمساعدته في تشكيل فهمه لنص معين. ويفترض جودمان (Goodman,1976) أن عمليات القراءة تبدأ من خلال تخمين معنى النص، ومع استمرار عملية فك التشفير يقوم القراء بفك التشفير إما للتحقق من تخمينهم أو تعديله، فإن عملية القراءة هي لعبة تخمين نفس لغوية يعتمد فيها القراء بشكل كبير على بنية اللغة ومعناها بدلا من الاعتماد على المعلومات الرسومية من النص" (Goodman,1976).

وفقا لذلك، يمكن الافتراض بأن القراءة تتضمن كيفية عمل مخطط القارئ في عملية تفسير المعلومات الجديدة، والسماح لها بالدخول لتصبح جزءًا من مخزن المعرفة، هذا التفاعل بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة هو ما نعنيه عندما تستخدم مصطلح الاستيعاب (Anderson & Pearson,1988). لذا تؤكد هذه النظرية على الجوانب الثقافية واللغوية والاجتماعية والمعرفة التاريخية للقارئ والتي تحدد في النهاية كيفية فهم القارئ أو تفسيره لنص معين.

أما النظرية التفاعلية (Interactive Theory) فتتصل جذورها بالمدرسة التفاعلية التي ترفض الترتيب الخطي لعمليات القراءة من النظرتين السابقتين، وتركز في تفسير طبيعة القراءة على التفاعل بين كل من معرفة القارئ السابقة "العمليات عالية المستوى" والمادة المكتوبة "العمليات ذات المستوى الأدنى"، وتجمع هذه النظرية بين نواحي القوة في النظريتين السابقتين (Top– Down Theory) (Bottom– Up Theory) وتعدل نواحي الضعف المرتبطة بكل نظرية، وهذا التصنيف هو التكامل بين كل من نظرية من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل (Kami,l1986)؛ ذلك أنَّ النظرية التفاعلية نظرية توليفية في تفسير القراءة، ترى بأن القارئ يبدأ عملية القراءة بالفرضيات التي يشكلها حول النص من خبراته السابقة، ومعالجة المادة المكتوبة في آن واحد،

فتبدو بذا هذه النظرية اقتصادية في الوقت والجهد؛ ذلك أنها تربط بين النظريتين في آنٍ معًا (Aebersold & Field, 1997; Reutzel & Cooter, 1996; Gove et al.,2011).

وفي ضوء ذلك، تتضمن عملية القراءة تفاعل عدد من العمليات المختلفة بما في ذلك التعرف التلقائي وكذلك استخدام المعرفة الخلفية لفهم نص معين (Grabe,2009)؛ فالقراءة من منظور تفاعلي تتطلب عنصرين أساسيين: فك التشفير (D) والفهم اللغوي(L) ومن أجل التمكن من القراءة بشكل فعال يجب أن يكون لدى القارئ معرفة كافية بمهارات فك التشفير، بالإضافة إلى معرفة المهارات اللغوية المطلوبة لفهم النص بشكل عام؛ فإن النظرة البسيطة للقراءة تدعي أن مهارات فك التشفير هي أيضًا ذو أهمية مركزية في القراءة، وبدونها لا أهمية لها، في حين أن النظرة الأخرى للقراءة التي تدعي أن التشفير والفهم اللغوي كليهما ضروريان لنجاح القراءة لا تكفي بحد ذاتها (Hoover & Gough,1990) ومن هذا المنظور، فإن التشفير والفهم اللغوي كليهما مهم بنفس القدر لقراءة ناجحة. ومع ذلك فإن وجهة النظر "البسيطة" للقراءة لها أيضًا قيود فهي لا تأخذ في الاعتبار العوامل الأخرى المختلفة التي تتعلق بعملية القراءة كمعرفة خلفية المتعلم، والوضع الاجتماعي وما إلى ذلك.

يتضح مما سبق، أن معرفة طبيعة حدوث القراءة يشكل مرجعا لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى لتعليم مهارة القراءة، كذلك معتقداتهن حول كيفية حدوثها، فهناك من فسّرت عملية حدوث القراءة وبناء المعنى يكّمن في النص المكتوب، فيما ترى أخريات أنَّ المعنى موجود في ذهن القارئ، في حين فُسّر بناء المعنى من خلال التفاوض بين القارئ وما يمتلك من خبرات وبين النص المكتوب، ومنهن من ترى أن المعنى يتشكل من خلال التفاعل بين القارئ والنص والسياق الثقافي الاجتماعي.

يتعلم الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى القراءة بشكل جيد من خلال نماذج تعليم القراءة، تسهم هذه النماذج في تحديد استراتيجيات التدريس الفعالة، فوضع مفهوم نماذج تعليم القراءة (Reading Model) ليفسر العلاقة بين القارئ والنص، وطريقة تناول القارئ لهذا النص للوصول للمعنى؛ فقد فُسّرت عمليات القراءة من خلال ثلاثة نماذج أساسية، تضمنت التوجهات النظرية للقراءة، والتي تشكل معتقدات المعلمات حول ثلاثة مناهج تعليمية رئيسة للقراءة، تم تحديدها على أنها الصوتيات والمهارات ونموذج منحى اللغة الكلي، ويستند كلّ من هذه التوجهات النظرية إلى وجهات نظر مختلفة تجاه القراءة والتدريس والممارسات.

تحدث عملية تعليم القراءة في نموذج المهارات الفرعية "النموذج الصوتي" (Phonics Model) بطريقة هرمية، إذ تشكل "الحروف وأصواتها" قاعدة هذا الهرم، فيما يشكل "المعنى" قمته؛ أي أن أساس تعليم القراءة في هذا النموذج هو فك الرموز "Decoding"، وتؤكد تعليمات الصوتيات على الأصوات والحروف وقواعد الصوتيات، ويحدث اشتقاق المعنى من النص بمجرد إتقان هذه العلاقات الصوتية "الرمزية" (Harste & Burke, 1977; Weaver, 1988).

ويعتقد أنصار وجهة نظر توجه الصوتيات أن عملية اشتقاق المعنى تبدأ بالحروف. وتتضمن القراءة التركيز على رموز أصغر من الكلمات مثل الحروف ومجموعة الحروف. في البداية يتم ترجمة هذه الرموز إلى أصوات، بعد ذلك يقوم المتعلم بتعرف على سمات الحروف؛ وربط هذه الميزات معًا للتعرف على الحروف؛ ويجمع الأحرف للتعرف على أنماط التهجئة ويربط أنماط الهجاء؛ للتعرف على الكلمات، ثم ينتقل إلى الجملة والفقرة لمعالجة مستوى النص (Vacca et al.,1991).

ويرى أنصار وجهة النظر الصوتية إن الصوتيات ضرورية لنجاح الطالب في القراءة، وإن المعرفة العميقة والشاملة بالحروف وأنماط التهجئة، والكلمات والوعي الصوتي، لها أهمية لا غنى عنها لاكتساب القراءة الماهرة؛ مما لا شك فيه أن التعليمات المصممة لتنمية حساسية الطلبة للتهجئة وعلاقاتهم بالنطق ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة (Adams,1990).

أمَّا نموذج المهارات التدريسي (Skills Model) فينظر إلى القراءة بأنها واحدة من المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، يتم تدريسها بشكل منفصل عن الفنون الأخرى. وينظر إلى القراءة على أنها: مجموعة من المكونات العريضة التي تتكون

بشكل متساوٍ في معالجتها من المفردات وفك التشفير والقواعد والفهم (Ekwall & Shanker, 1989; Harste & Burke, 1977).

وينظر النموذج إلى مهارات القراءة على أنها وحدات متميزة يمكن تدريسها بشكل فردي وبطريقة متسلسلة، فالمكوّن الرئيس للقراءة في هذا النموذج هو فك التشفير السريع والدقيق للكلمات (Ekwall & Shanker, 1989)؛ إذ تركز في البداية على تقنيات تحليل الكلمات مثل: استراتيجيات التحليل البنيوي تحديد الجذر، اللواحق، والتركيبات، والصيغ الموصولة، والحذف، والتقطيع المقطعي (Harris & Hodges,1981).ويتكون تدريس المهارات بعد ذلك من تعليم مفردات البصر الأساسية والتركيز على التعرف على الكلمات ومهارات الفهم (Haeste & Burke, 1977).

ويعتقد أنصار نموذج المهارات إن مفتاح نجاح القراءة هو التعرف على الكلمات للحصول على الاستيعاب، يتم التركيز على القارئ أولا بتحديد كل كلمة مطبوعة، ثم ربط الكلمات بسياق ذي معنى، يتأثر بمعرفة القارئ السابقة واهتماماته وما إلى ذلك. ويدعم هذا الاتجاه التدريس المباشر بإشراف المعلم، ويؤكد أنصاره أيضًا أن تدريب الطلبة على القراءة الجيدة تشمل: تعليمات في مفردات البصر، وتعليم مهارات التعرف على الكلمات، وتعليم مهارات الاستيعاب؛ فالطلاقة وفق هذا النموذج تتحقق عندما يتقن المتعلم عددا كافيا من المهارات (Stauffer, 1969).

فعادة، ما توجه خطة الدرس الخاصة في برنامج القارئ الأساسي المعلمات؛ لتقديم الكلمات "الجديدة" أولا قبل القصة، ثم يتم توجيههن للسماح لأطفال بالقراءة بصمت، متبوعة بإعادة القراءة الشفوية، وأخيرًا, يتم تقديم سلسلة من الأسئلة لتوجيه الأطفال والحكم عليهم، وتختم الدروس عادة بجعل الطلبة يكملون كتاب الأنشطة وأوراق المهارات "أوراق العمل" بشكل مستقل (Stauffer,1969).

ويعرف نموذج منحى اللغة الكلي بأنه: مجموعة من المعتقدات حول كيفية تعلم اللغة، وأيضًا مجموعة من المبادئ لتوجيه الممارسات الصفية. ويصفه بيرد (Bird,1987:4) بأنه: "طريقة في التفكير، أو طريقة للعيش والتعلم مع الأطفال في الفصل الدراسي"؛ أمّا واتسون (Watson,1989:133) فيعرفه بأنه: "منظور للتعليم"، ويعتقد نيومان (Newman,1985) أن منحى اللغة الكلي هو موقف فلسفي. وفي محاولة لتكوين تعريف لمنحى اللغة الكلي، قام بيرجيرون (Bergeron, 1990:319) بتحليل الأدبيات الموجودة التي تتعلق بتعليم منحى اللغة الكلي في الفصول الدراسية الابتدائية وحدد منحى اللغة الكلي بأنه: "مفهوم يجسد فلسفة تطوير اللغة وكذلك المناهج التعليمية المجسدة في تلك الفلسفة والداعمة لها". عليه، فإن نموذج منحى اللغة الكلي هو أكثر من مجرد طريقة لتعليم القراءة، بل هو "موقف ذهني يوفر شكلاً للفصل الدراسي" (Rich, 1985:719).

على النقيض من نموذجي الصوتيات والمهارات المستندا إلى النظرية السلوكية، فإن منحى اللغة الكلي يستند إلى وجهة نظر معرفية للتعلم، أي أن التعلم ينتقل من الكل إلى الجزء، "ومن العام إلى المحدد، ومن المألوف إلى غير المألوف، من الغامض إلى الدقيق، ومن السياقات شديدة التقيد إلى المزيد من الملخصات" (Goodman & Goodman, 1983:5). هذه الطريقة التي يتعلم بها العقل البشري، في هذا النموذج يعد معرفة القراءة امتدادا طبيعيا لتطور اللغة البشرية، على عكس نموذج المهارات، لا توجد معادلة لمنحى اللغة الكلي(Rich, 1985) ولا تستخدم التمارين النحوية أو الإملائية وتمارين القواعد، أو التهجئة، وكتب الأنشطة والتمارين، بل يستخدمون مواد مرجعية ليست بالضرورة مكتوبة للاستخدام المدرسي، ويكتبون قصصا للنشر، ويتلقون تعليمات الإملاء وعلامات الترقيم لأنها مناسبة للقطعة الكتابية التي يعملون عليها، وينتجون مجموعة متنوعة لأنواع أخرى للكتابة (Edelsky & Smith, 1984) وتوفر فرصا وفيرة للطلبة للتفاعل والتعاون. يوجد أدب الأطفال ويستخدم على نطاق واسع

مكتبات الفصول الدراسية وزوايا القراءة من قبل الأطفال يتعلم الأطفال القراءة عن طريق القراءة والكتابة (Newman, 1985) مع تنمية المهارات التي يتم تدريسها في سياق الاستخدام الأصيل.

يتكون نموذج منحى اللغة الكلي من مجموعة من المستويات تقع داخل السياق الاجتماعي، ويتكون من مستويات اللغة (الجرافوفونيمي، والنحوي، والدلالي) ويقع المعنى في منتصف النموذج، ويوضح فاكا وراسينسكي (Vacca & Rasinski, 1992:11) الأنظمة التفاعلية لمنحى اللغة الكلي بالطريقة الآتية: "عندما تكون اللغة فعلية تكون الأنظمة تفاعلية وتعمل بالتنسيق مع بعضها البعض؛ ونتيجة لذلك، يعتمد مستخدم اللغة على الترابط بين الأنظمة لتوقع المعنى وعمل تنبؤات".

وينظر نموذج منحى اللغة الكلي إلى القراءة "باعتبارها واحدة من أربع طرق يتم من خلالها إدراك المفهوم المجرد للغة" (Haeste & Burke, 1977:37) إذ لا يُشتق معنى النص من تحديد كل صوت أو كل كلمة في الجملة، ولكن يشتق من التفاعل بين معرفة القارئ والنص (Moffet & Wagner, 1984)؛ فالمعنى يسبق التعرف على الكلمات، إذا أريد تعلم اللغة بشكل طبيعي (Haeste & Burke, 1977). وفي هذا النموذج فإن أنظمة اللغة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية ليست مشتركة حسب، بل هي جوانب مترابطة ومتفاعلة لعملية القراءة، ويجب أن تدرس بطريقة داعمة ومترابطة؛ فالمعنى هو الجوهر المغلف ببنية نحوية ونظام صوتي (Haeste & Burke, 1977).

وفي ضوء ذلك، لا يتم التحكم في القراءة حصريا عن طريق الإدخال النصي، في حين أن العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى "عمل استدلالات" تتحكم في النظام، ويتم استدعاء العمليات الدنيا فقط عند الحاجة إليها، ويتم إنشاء الفرضيات المتعلقة بمعنى النص من المعرفة السابقة بالموضوع، ومعرفة المحتوى النصي المحدد، والحد الأدنى من التحليل النحوي وأخذ عينات من الإشارات المرئية (Weaver & Resnick, 1979) والمعلمات ذوات التوجه نحو منحى اللغة الكلي يرشدنا الطلبة إلى السعي وراء المعنى في النص، والتفكير الإبداعي وإيجاد معنى منطقي للعالم (Deford, 1979).

وتأسيسا على ما سبق، يرى الباحثون إن التوجهات النظرية المتعلقة بالقراءة تتضمن معتقدات حول ثلاث نماذج رئيسة من مناهج تعليم القراءة، كلٌ من هذه المعتقدات تأسست على وجهات نظر مختلفة حول عملية القراءة وعملية التدريس والتعلم، ويركز نموذج الصوتيات بشدة على العلاقات بين الحرف والصوت ويتم تعليم الطلاب "نطق الكلمات"، وفي نموذج المهارات تحدد أساليب المهارات وتسلسلها وتوفير التعليمات في المهارات الفرعية والمنفصلة، في المقابل، يركز منحى اللغة الكلي على التكامل بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويتم تزويد الطلبة بخبرات وتعليمات القراءة المتنوعة باستخدام أدب مبسط يمكن التنبؤ به.

وعلى الصعيد العملي، فقد أجريت دراسات في هذا المجال، أجرى تشو **(Chou, 2008)** دراسة هدفت إلى التحقيق في بناء نظم معتقدات المعلمين حول نظريات واستراتيجيات القراءة بين أساتذة الجامعات، وهدفت كذلك إلى استكشاف درجة التناقض أو التناسق بين معتقدات المعلمين حول نظريات القراءة وأنشطتهم التعليمية العملية في إعداد اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وتكونت عينة الدراسة من (42) معلما ومعلمة يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية في جامعتين في وسط تايوان. لتحقيق أهداف الدراسة تم تكييف استبانة تشتمل على ثلاثة أجزاء هي: أهمية نظريات القراءة واستراتيجياتها في الفهم القرائي، وضرورة قراءة النظريات والاستراتيجيات في الممارسات التدريسية والفعلية، وتوظيف نظريات واستراتيجيات القراءة في الفصول الدراسية. وأظهرت النتائج أن المعلمين أكدوا على المعرفة اللغوية "الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية وراء المعرفية"، وقدمت النتائج دليلا على أن قراءة النظريات والاستراتيجيات في المجالات الثلاثة، كانت مرتبطة بشكل إيجابي مع بعضها البعض، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات عينة الدراسة وممارساتهم في الفصول الدراسية.

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

أما دراسة سميث **(Smith,2010)** فقد هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات الصف الثاني الأساسي حول طريقة تعلم الطلاب القراءة والكتابة، والكشف عن ممارساتهم التدريسية، وكذلك تحديد العوامل التي يمكن أن تسبب التناقض بين المعتقدات والممارسات. وتكونت عينة الدراسة من (142) معلمًا ومعلمة من ثلاث مناطق تعليمية من منطقة وداي كاليفورنيا، تم اختيارهم بطريقة العينة الملائمة. اتبعت الدراسة منهجية مختلطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة استبانة لقياس المعتقدات النظرية للمعلمين حول أصول التدريس والممارسات المتعلقة بالقراءة، وتم إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية مع مجموعة من المعلمات. وبينت النتائج أن معتقدات المعلمين والمعلمات حول أهمية تدريس القراءة كانت بدرجة كبيرة وبخاصة بعد تعديلات عام 2002 على تشريعات تدريس اللغة وبخاصة القراءة، وأن ممارسات المعلمين والمعلمات كانت أفضل بعد التعديل وبخاصة الميل نحو التدريس باستخدام النظرية البنائية. وبينت نتائج المقابلات اتفاق المشاركين على أهمية انسجام معتقدات المعلمين مع ممارساتهم التدريسية؛ ليكون قادرًا على تدريس القراءة لهذه المرحلة الصفية.

وأجرت كوزبورسكا **(Kuzborska,2011)** دراسة حالة تقييمية تفسيرية في العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم نحو تعليم القراءة في الجامعة الليتوانية. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية مدرسين ليتوانيين يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية. استخدمت الدراسة المنهج النوعي المختلط. و لتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات من خلال مراقبة الدروس؛ استرجاع محفز بالفيديو، إلى جانب مقابلة متابعة شبه منظمة، وتحليل الوثائق مثل: (المناهج والكتب المدرسية والاختبارات). وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية نسبيا بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الصفية. وأظهرت أيضا أن غالبية توجهاتهم تعكس نهجا قائما على المهارات في تعليم القراءة، يليه نهج اللغة الكاملة، وأخيرًا نهج استراتيجية ما وراء المعرفية.

وهدفت دراسة كريمي وآخرون **(Karimi et al,2014)** إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية كمحدد للمراسلات بين توجههم المعلن نحو القراءة وممارساتهم التعليمية في القراءة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ذوي الكفاءة العالية والمنخفضة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس المعتقدات لقياس التوجهات النظرية لمعلمي القراءة باستخدام(TORI)، والذي صممه (Lau,2007) استنادا إلى أدوات الدراسة الغربية حول مفاهيم المعلمين لتعليم القراءة، وتكوّن المقياس من (26) موزعة في مجالين رئيسيين من التوجهات لتعليم القراءة: التوجهات "القائمة على النص" و"القائمة على الكفاءة"، واستخدم أيضا مقياس فاعليّة الأداء التعليمي (TSES) الذي طوره تشانن– موران وهوي (Tschannen– Moran & Hoy,2001). وتكون المقياس من (24) بندا موزعة في ثلاثة مجالات، هي: فاعلية تنشيط المتعلم، وفاعلية استراتيجيات التعليم، وفاعلية إدارة الصف. بالإضافة إلى المقابلة. وكشفت المقارنات بين المجموعتين عن وجود نفس التوجهات النظرية تقريبًا تجاه القراءة، إلا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بينهما في ممارسات القراءة التعليمية، كذلك القليل من التوافق بين توجهاتهم وممارساتهم التعليمية.

وأجرى نزاري **(Nazar,2014)** دراسة هدفت إلى معرفة آراء وممارسات المعلمين فيما يتعلق بفصول فهم القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (21) معلما ومعلمة في جامعة شيراز آزاد ومعهد اللغة الإيرانية (ILI) اختيروا بالطريقة العشوائية. استخدم الباحث استبانة موزعة في ثلاثة مجالات، هي: نظريات واستراتيجيات القراءة والفهم القرائي، وقراءة نظريات واستراتيجيات وممارسات التدريس، والتوظيف الفعلي لنظريات القراءة واستراتيجيات التدريس في ممارسة الفصول الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتساق بين معتقدات المعلمين حول استراتيجيات القراءة وممارساتهم الصفية، وقد وجد أيضا بعض الأدلة المتناقضة فيما يتعلق بمعتقدات المعلمين المعلنة وممارساتهم الفعلية في الفصل.

وقد هدفت دراسة باروت **(Barro,2015)** إلى فحص معتقدات وممارسات التدريس لمعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من منظور اجتماعي – معرفي– تحولي. وتكونت عينة الدراسة من خمسة مدرسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقابلة شبه منظمة، ركزت على معتقداتهم وممارساتهم فيما يتعلق بتدريس اللغة الثانية المتكاملة التي تشمل القراءة والاستماع والتحدث والكتابة والقواعد. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتساق بين معتقداتهم وممارساتهم، ولوحظ أيضا بعض الاختلاف.

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

وهدفت دراسة كريمي ودهغاني **(Karimi & Dehani, 2016)** إلى الكشف عن التوافق بين التوجهات النظرية والممارسات التعليمية لمعلمي اللغة الإنجليزية نحو تعليم القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (80) معلما ومعلمة يقومون بالتدريس في عدد مند معاهد اللغة الإنجليزية الخاصة في إيران. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس (TORP) للتوجهات النظرية للقراءة، بالإضافة إلى ملاحظات صفية (25%) للمعلمين لاستكشاف التطابق أو عدم التطابق بين التوجهات النظرية المعلنة تجاه تعليم القراءة، وممارساتهم التعليمية في القراءة الفعلية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في توجهاتهم نحو تعليم القراءة. ومع ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في ممارساتهم التعليمية. وأكدت النتائج كذلك وجود علاقة منخفضة بين التوجهات النظرية المبلغ عنها ذاتيًا والممارسات التعليمية للقراءة الفعلية بين مجموعة المعلمين غير المعتمدين والعلاقة العالية بين التوجهات النظرية للمعلمين المعتمدين المُبلغ عنها ذاتيًا لتعليم القراءة وممارساتهم التعليمية في القراءة.

وأجرى الخوالدة والشمري **(2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، وما إذا كانت معتقداتهم تختلف باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة التعليمية، والتخصص، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس (ديفورد، 1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (344) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الأولى في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 2016/2015م اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن النموذج السائد لدى المعلمين في تعليم القراءة هو النموذج الصوتي بدلالة إحصائية، يليه نموذج المهارات، ثم نموذج منحى اللغة الكلي. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود اختلاف دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معتقدات المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ووجود اختلاف

ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معتقداتهم باختلاف التخصص في النماذج الثلاثة لصالح ذوي التخصصات الإنسانية.

هدفت دراسة الحسني **(AL– Hosni,2017)** إلى استقصاء معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية لصفوف ما بعد الأساسي وممارساتهم الصفية لتدريس مهارة القراءة والمقارنة بينهما، كما هدفت أيضًا بيان تأثير متغيري سنوات الخبرة في تدريس صفوف ما بعد الأساسي ومؤسسة التخرج على معتقدات المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبانة لتعرف على معتقدات المعلمين حول تدريس مهارة القراءة، وقسمت إلى قسمين: المعتقد الموجه نحو النص والمعتقد المتجه نحو تنمية مهارة المتعلم، كما استخدم بطاقة الملاحظة الصفية لمشاهدة أداء(8) معلمات تمت زيارتهن بواقع ثلاث زيارات صفية لكل معلمة، وتم مقابلتهن مرة واحدة. وأظهرت النتائج وجود اعتقادات قوية ومتساوية لدى المعلمات في نوعي التوجه سواء للنص أو لتنمية مهارة المتعلم في تدريس مهارة القراءة، أمّا أداء المعلمات في الحصص الدراسية فلم يكن متوافقا مع معتقداتهن، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير سنوات الخبرة في تدريس صفوف ما بعد الأساسي ومعتقدات المعلمات، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين خريجات جامعة السلطان قابوس وخريجات المؤسسات الأخرى لصالح خريجات المؤسسات الأخرى في التوجه المتعلق بالنص فقط، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه المتعلق بتنمية مهارة المتعلم.

وقد هدفت دراسة جويباري وآخرون **(Jooybary, et al,.2017)** إلى الكشف عن الاختلافات في معتقدات وممارسات معلمي القراءة في اللغة الثانية. وتكونت عينة الدراسة من (84) معلما للقراءة في المستوى الثاني، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس "ديفورد" للتوجهات النظرية والملاحظات الصفية. وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام وجود نزعة متزايدة نحو التوجه النظري القائم على الكفاءة لدى كل من المعلمين الجامعين والخريجين. واستخدمت المجموعتين بشكل كبير الممارسات التعليمية المتوافقة مع التوجه المستند إلى النص، وجد أيضا اختلافات كبيرة في التردد بين المعلمين الجامعين والخريجين في لجوئهم إلى الممارسات التربوية القائمة على الكفاءة.

أجرى الكوري **(2018)** دراسة هدفت إلى معرفة المعتقدات المعرفية التي يملكها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف بكلية التربية جامعة صنعاء حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما وعلاقتها بجنسهم وتحصيلهم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة اشتملت على (24) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف يمتلكون معتقدات معرفية حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما تجمع بين التوجهات البنائية والتقليدية، وكانت معتقداتهم المعرفية أكثر تمحورا حول التوجهات النظرية البنائية القائمة على استخدام المدخل الكلي في تعليم القراءة والكتابة. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين لا تختلف باختلاف متغيري الجنس والتحصيل الدراسي للطلبة.

أجرت سارة **(Sarah, 2018)** دراسة حالة جماعية هدفت إلى تطوير فهم أعمق للعلاقات بين التوجهات النظرية للقراءة لمعلمي ما قبل الخدمة وممارساتهم التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من(3) مشاركين مسجلين في دورة أساليب محو الأمية في برنامج إعداد المعلمين. استخدمت الباحثة المنهج النوعي المختلط لجمع البيانات، وجمعت البيانات من مصادر متعددة من المقابلات، والملاحظات، والمصنوعات والوثائق، وأظهرت نتائج الدراسة تأكيد العلاقة بين التوجهات النظرية لمعلمي ما قبل الخدمة للقراءة ومعتقداتهم وممارساتهم التعليمية. وكذلك كشفت أن الخبرات الحياتية السابقة لمعلمي ما قبل الخدمة، وخبراتهم في دورة أساليب محو الأمية والتدريب المقابل أثرت على توجهاتهم النظرية للقراءة. وكشفت أيضًا عن تناقضات تتعلق بمواءمة معتقدات المعلمين قبل الخدمة والممارسات التعليمية وتغيير التوجهات النظرية.

أجرى الحوامدة (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة، والكشف عن تصوراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ، وهدفت كذلك إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية– إن وجدت– بين معتقدات المعلمين حول الكتابة وتصوراتهم لفاعليّة أدائهم التعليمي. وتكوّنت عينة الدراسة من(81) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لواء عبيد، اختيروا بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس المعتقدات حول الكتابة، الذي طوره وايت وبرونيننغ (White & Bruning,205)، وتكوّن المقياس من (19) فقرة موزعة في مجالين، هما: المعتقدات النقليّة، والمعتقدات التحويليّة. واستخدم أيضًا مقياس فاعليّة الأداء التعليميّ (TSES) الذي طوّره تشانن– موران وهوي (Tschannen– Moran & Hoy,2001)، وتكوّن المقياس من (24) بندًا موزعة في ثلاثة مجالات، هي: فاعلية تنشيط المتعلّم، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، وفاعليّة إدارة الصف، ولكلّ مجال ثمانية بنود. وبعد أن تمّ إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج أن معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة على فقرات المقياس مجتمعة، وعلى مجال المعتقدات التحويليّة كانت ضعيفة، أمّا في مجال المعتقدات النقليّة فجاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربية يرون فاعليّة أدائهم بشكل عام وعلى المجالات الثلاثة (تنشيط المتعلم، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف) أقل من المتوسط، ولم يتجاوز أيّ مجال من هذه المجالات مستوى جيد الفاعليّة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وتصور المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ.

هدفت دراسة ثي ران ونجوين **(Thi Tra, Nguyen,2020)** إلى فحص معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وممارسات تدريس النطق في بيئة فيتنامية. وتكونت عينة الدراسة من (70) مدرسا في مركز اللغة الإنجليزية في فيتنام. استخدمت الدراسة منهج نوعي متعدد الأساليب. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبانة ومقابلات وملاحظات. وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم معتقدات إيجابية حول تعليمات النطق (النطق مهارة اتصالية فعالة).

وقد هدفت دراسة نوركامتو وآخرون **(Nurkamto, et al., 2021)** إلى معرفة معتقدات المعلمين وممارساتهم في المدارس الثانوية بإندونيسيا. وتكونت عينة الدراسة من (31) معلما من كبار معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الإسلامية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون تحليل مستندات(تحليل اللغة الانجليزية، خطط دروس المعلمين والمواد التعليمية)، إضافة إلى مراقبة المشاركين في فصولهم الدراسية، ومقابلات متعمقة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبة في تدريس القراءة في المدارس الإسلامية، كالافتقار إلى استراتيجية لتعليم المفردات، ومحدودية مخزون الاستراتيجيات لتعليم القراءة.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يلحظ أنها سعت إلى الكشف عن معتقدات المعلمين نحو التوجهات النظرية للقراءة وممارساتهم التعليمية، وكذلك فحص العلاقة بين التوجهات النظرية لتعليم القراءة والممارسات التعليمية، فأظهرت بعض الدراسات السابقة وجود تراسل بين معتقدات المعلمين نحو التوجهات النظرية لتعليم القراءة وممارساتهم التعليمية، كدراسة (الحوامدة،2019 ,Jooybary (2017; Barrot, 2015; Karimi et al,2014; Nazari, 2014 Kuzborsk, 2011; Smith, 2010; Chou, 2008

بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة عدم التطابق بين التوجهات النظرية للمعلمين نحو القراءة وممارساتهم التعليمية، كما يظهر من دراسة كريمي ودهقاني التي كشفت عن علاقة منخفضة بين التوجهات والممارسات كدراسة (Karimi & Tiffany, 2015 Lanjar Utami et al,.2019; Sarah,2018; Dehani,2016;) .

وأكدت بعض الدراسات فاعلية نهج من مناهج تعليم القراءة على آخر، فقد أكدت دراسة (Kuzborsk, 2011) أن غالبية توجههم يعكس نهجا قائما على المهارات، وعكست دراسة الخوالدة والشمري نهجا قائما على التوجهات الصوتية، وهذا ما أكده الدرابيع (AL–Darbie,2006) أن معتقدات المعلمين وتوجهاتهم للنماذج النظرية للقراءة كانت تقليدية. ودراسة (Tiffany,2015) التي أظهرت توجها نحو المهارات أيضًا.

في ضوء ذلك، كشفت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة معتقدات المعلمين وممارساتهم التعليمية نحو تعليم القراءة، من حيث التطابق وعدم التطابق إلى أن المتغيرات الشخصية من المحتمل أن تؤدي دورًا في هذه العملية مثل: الاحساس بالكفاءة الذاتية فهو متغير ذو أهمية في إدراك معتقدات المعلمين في سياق الفصل الدراسي، وكشفت أيضا وجود عوامل خارجية تجعل من الصعب عليهم وضع معتقداتهم موضع التنفيذ.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التوجه العام الذي أجريت من أجله، ويتمثل في الكشف عن معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية، إلا أنها مازت عنها الدراسة الأولى التي تجرى في البيئة الأردنية في _ حدود علم الباحثين– هذا من جهة، من جهة أخرى أسهمت في تطوير قاعدة المعرفة في القراءة وتعليم القراءة للصفوف الثلاثة الأولى. وقد أفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تكوين إطارٍ مفاهيمي حول التوجهات النظرية لتعليم القراءة، وفي منهجية الدراسة، وأداتها ومناقشة نتائجها.

واستنادًا إلى ما تم عرضه تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية دراسة معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو التعليم بشكل عام وتعليم القراءة بشكل خاص، وعلاقة ذلك بالممارسات التعليمية داخل الغرفة الصفية، أملًا في الوصول إلى استنتاجات من شأنها تطوير وتحسين عمليتي التعلّم والتعليم لدى القائمين على العملية التعليمية في الميدان المدرسي. وقد جاء تحديد مجال تعليم القراءة لدراسة معتقدات المعلمات وممارساتهن التعليمية، لاعتقادنا أن هذا الموضوع سيوفر تباينا كبيرًا في أنظمة معتقدات المعلمات بسبب أهمية طبيعة هذا المجال، فعادة ما يوصف التباين في أنظمة معتقدات المعلمات أنه يقع وسطا ما بين الاعتقاد بأن القراءة مهارة تبدأ وتنتهي بفك التشفير، والاعتقاد بأن القراءة عملية تفاعلات بين القارئ والنص في سياق اجتماعي.

مشكلة الدراسة

يشكل تعليم القراءة للصفوف الثلاثة الأولى أولوية في السلم التعليمي، فهي أولى مراحل تعلم الطفل، واكتسابه المعارف والقيم والمهارات التي تشكل جوانب شخصيته، والركيزة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة (الصاوي والرشيد،1999) ؛ ذلك أنَّ معرفة معتقدات المعلمات حول تعليم القراءة، يوفر بيئة تعليمية فاعلة، تحسن أدائهن وقراراتهن التعليمية (Fonseca, Costa, Lencastre & Tavares, 2012).

ويعد اكتساب طلبة الصفوف الثلاثة الأولى أساسيات القراءة من الأهداف الرئيسة التي يرتكز عليها التعليم الأساسي، وينبغي أن يحققها؛ ونظرًا لأهمية القراءة لتلك المرحلة أصبح البحث في طرق تعلمها وتعليمها محور اهتمام الباحثين؛ لدراسة معتقدات المعلمات حول تعليم القراءة، كما أن الفحص المستمر لأفضل الممارسات فيما يتعلق بتعليم القراءة لا يزال يمثل جهدا مفيدا في مجال التعليم، فتحسين قدرة الطلبة على القراءة من أكثر المسائل التعليمية إلحاحا في الوقت الحالي، ينبغي للمعلمات تعلم كيفية تعليم الطلبة القراءة وإلا سيواجه الطلبة مشكلات تعليمية (Worth & Grollman, 2003).

ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي، لوحظ وجود اختلافٍ تفاوتٍ في فهم معظم المعلمات لطبيعة القراءة، وكيفية حدوثها، ومكوناتها، وأطرها الفلسفية، ونظريات تعليمها، وإمكانية الإفادة منها في المواقف التعليمية المتعلقة بمهارة القراءة. وقد لوحظ أيضًا أنَّ لدى بعضهن معتقدات مغلوطة حول تعليم القراءة؛ ذلك أنَّ البعض يعتقد أن بناء المعنى يتأتى من النص المكتوب فقط، في حين ترى أخريات أنَّ القراءة تبدأ بالقارئ وليس بالنص المكتوب، وبعضهن يرى أنَّ القراءة عملية تفاعلية تفاوضية بين القارئ والنص لبناء المعنى، ويرى الباحثون أن هذه المعتقدات ربّما تعكس ما اكتسبنه هؤلاء المعلمات من خلال الخبرات والتجارب التي يتعرضن لها في الميدان، وتؤثر في ممارساتهن التعليمية.

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات وجود تباين بشكل عام يتصف بطبيعة القراءة وماهيتها ناتج عن بعض المعتقدات التدريسية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وينبثق من هذا التباين الإشارة إلى الممارسات التعليمية التي قد تنسجم ومعتقدات المعلمات التعليمية، أو لا تنسجم ومعتقداتهن التعليمية، ومن ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة (Barrot, 2015) التي أظهرت نتائجها توافقا بين المعتقدات والممارسات التعليمية، وكذلك نتائج دراسة مايو (Mayo, 2010) التي أكدت أيضًا وجود توافق بين معتقدات هؤلاء المعلمين وممارساتهم التعليمية. وفي المقابل أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة منخفضة بين التوجهات النظرية والممارسات التعليمية كدراسة (Karimi & Dehani, 2016).

فعليه، فإنَّ دراسة العلاقة بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية، تشكل مدخلا لتطوير الممارسات الصفية؛ ذلك أن المعرفة حول تعليم القراءة تصبح جزءًا من جوانب تعليمهن وتستخدم كمرشحات عند اتخاذ القرارات التعليمية، إضافة إلى تأثيرها على استراتيجيات التدريس المتبعة أثناء ذلك، وفي تحسين معرفة المعلمات بالمناهج الفعالة التي من شأنها تعزيز فهم الطلاب، هذا وتعد معتقدات المعلمات جزء لا يتجزأ لما يحدث في الفصل الدراسي؛ ومما لا شك فيه أن هذه المعتقدات سيكون لها بعض التأثير في اختيارهن لموادهن التعليمية، ومساعدتهن على اتخاذ قراراتهن التعليمية في الممارسات الصفية. لذا، يعدُّ التعرف إلى العلاقة التي تربط بين المعتقدات المعرفية والممارسات الفعلية ذات أهمية بالغة، وذلك لما ينبني عليها نتاجات تعليمية بالضرورة.

أسئلة الدراسة

1. ما معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة في محافظة إربد نحو تعليم القراءة؟
2. ما الممارسات التعليمية التي تمارسها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة في محافظة إربد نحو تعليم القراءة؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية؟"

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة، وممارساتهن التعليمية، وكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما.

أهمية الدراسة

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بالآتي:

أولا: الأهمية النظرية

- توسيع مجال البحث لفهم تعليمات القراءة؛ إذ تمكَّن المعلمات من اتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة في الفصل الدراسي.
- المعرفة النظرية نحو تعليم القراءة تساعد في فهم كيفية إنشاء النظرية وتعديلها وممارستها، وسيزيد من فهمنا للعملية التعليمية.
- الكشف الدقيق عن الممارسات التعليمية اليومية في الفصول الدراسية يعد خطوة مهمة نحو إنشاء برامج أكثر توازنا لتعليم القراءة.
- اكتساب فهم أفضل للتوجهات النظرية للمعلمين والممارسات الصفية نظرا، لأن الهدف النهائي لتعليم القراءة هو الاستيعاب.

ثانيا: الأهمية العملية

- تلبية احتياجات معلمي القراءة المعاصرين.
- إسهام نتائج الدراسة الحالية في تبصير القائمين على تعليم القراءة بالمناهج الفعَّالة التي من شأنها تعزيز استيعاب الطلاب.

- تزويد واضعي المناهج بالتوجهات الحديثة لتعليم القراءة، وكيفية تطبيقها في الغرفة الصفية.
- تسليط الضوء على فئات معينة لمعرفة أي نهج تعليمي يفضل عند تدريس القراءة.
- فهم العلاقة الارتباطية بين معتقدات المعلمين وممارساتهم مهم لتحسين أداء المعلمين والإعداد المهني وتنفيذ البرامج.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تُعرّف المعتقدات بأنها: "مجموعة القناعات، أو الآراء التي تشكلت لدى المعلمات؛ إما من خلال الخبرات العملية، أو ما تداخل لديهن من أفكار خلال عملية التعلم" (Ford,1994:315).

وتُعرف المعتقدات إجرائيا في الدراسة الحالية: مجموعة من التصورات والقناعات والأفكار التي تشكلت لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى حول التوجهات النظرية لتعليم القراءة، وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها معلمة الصفوف الثلاثة الأولى على مقياس التوجهات النظرية لتعليم القراءة المعد خصيصا لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.

معلمات الصفوف الثلاثة الأولى: المعلمات من جميع التخصصات اللَّواتي يدرسن في الصفوف: الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية في الأردن.

الممارسات التعليمية: كل ما تقوم به معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من أفعال وأساليب وسلوكات لتعليم القراءة داخل الغرفة الصفية. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها معلمة تلك الصفوف على استبانة الممارسات التعليمية المعدة خصيصا لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصار عينة الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس لواء الكورة، في محافظة إربد، في الفصل الدراسيّ الأول 2020 / 2021.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدارس لواء الكورة.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020.
- الحدود الموضوعية: اعتماد الدراسة على أداتين؛ الأولى منهما: مقياس معتقدات المعلمين نحو تعليم القراءة. أما الثانية فهي: استبانة الممارسات التعليمية، وما ستحقق لهما من مؤشرات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي: وذلك بجمع المعلومات والبيانات، والعمل على تنظيمها وتحليلها، ومن ثم استخراج الاستنتاجات ذات المغزى بالنسبة للمشكلة، أو الموضوع الطروح للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة التابعة لمحافظة إربد من العام الدراسي 2020\2021، والبالغ عددهن(236) معلمة ممن يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى. وتكونت عينة الدراسة من(189) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	148	78
	دراسات عليا	21	22
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	39	21
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	44	23
	10 سنوات فأكثر	86	56
الكلي		**189**	

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون الأداتين الآتيتين.

أولا: مقياس المعتقدات حول تعليم القراءة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس معتقدات المعلمات لقياس التوجهات النظرية لتعليم القراءة (The Deford Theoretical Orientation To Reading Profile) الذي صممته ديان ديفور (Deford, 1085) تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على النماذج النظرية لتعليم القراءة، هي: النموذج الصوتي، وتمثله الفقرات (1، 2، 3، 6، 9، 10، 12، 20، 21، 22)، ونموذج المهارات، وتمثله الفقرات (4، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 24، 25، 28)، ونموذج منحى اللغة الكلي، وتمثله الفقرات (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27). وقد استخدم المقياس في كثير من الدراسات على مستوى العالم جرى التحقق من صدقه وثباته أكثر من مرة، بعدة أساليب إحصائية.

صدق المقياس الأصلي

وجرى التحقق من صدق المقياس الأصلي باستخدام التحليل العاملي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية كشف عن وجود عامل واحد فسر (64,3 %) من التباين، بجذر كامن بلغ (23,3%). كما تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (90) معلما ومعلمة، (30) معلما يمثلون كل نموذج، كشفت أيضًا عن وجود عامل واحد فسر (94,5%) من التباين بجذر كامن بلغ (24,46%).

ثبات المقياس الأصلي

جرى التحقق من ثبات المقياس الأصلي، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (47) معلما ومعلمة، (12) منهم يمثلون النموذج الصوتي، و(20) يمثلون نموذج المهارات، و(15) يمثلون نموذج المهارات، وقد بلغ معامل الثبات (080%). كما تم التحقق من ثبات المقياس أيضا من خلال معامل كرونباخ ألفا بتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (90) معلما ومعلمة، بواقع (30) معلما في كل نموذج، وقد بلغ معامل الثبات (98%).

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

للتحقق من دلالات صدق المقياس، قام الباحثون في الدراسة الحالية بترجمة هذه الفقرات إلى اللغة العربية، وطلب إلى اثنين من أعضاء هيئة التدريس ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، تم مقارنة النسخة المترجمة من الدراسة الحالية مع النسخة المترجمة والمستخدمة في دراسة سابقة للباحثين (الخوالدة والشمري،2016). وفي

حال وجد فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين المترجمتين، لجأ الباحثون إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية؛ للتحقق من تطابق مضمون الفكرة والإبقاء على النمط اللغوي للفقرات في النسختين، وعمد الباحثون إلى إعادة صياغة بعض الفقرات مع المحافظة على المعنى، وتم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، واللغة الإنجليزية، والقياس والتقويم، وتم تزويدهم بغرض الدراسة، وطُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث مدى تمثيلها لما جاءت لقياسه، فأجروا بعض التعديلات على ألفاظ بعض الفقرات، وقد أخذ بملحوظات المحكمين التي تضمنت تعديلا لبعض الصياغات اللغوية، واستبدال بعض المفردات والأمثلة المطروحة. وقد اعتمد الباحثون في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين.

وللتحقق من ثبات المقياس بفحص اتساقه الداخلي، جرى تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (35) معلمة، من مديرية تربية لواء الكورة، وبعد رصد استجابات المعلمات عن فقرات المقياس، حُسب معامل الاتساق الداخلي لمجالات المقياس، وللفقرات ككل في الجدول(2).

الجدول رقم (2) معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل نموذج من النماذج الثلاثة وللفقرات ككل

النموذج	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
النموذج الصوتي	**0.72**
نموذج المهارات	**0.72**
نموذج منحى اللغة الكلي	**0.73**
المقياس ككل	**0.84**

يُلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل الاتساق الداخلي لفقرات النموذج الصوتي بلغت(0.72)، ولفقرات نموذج المهارات(0.72)، ولفقرات نموذج منحى اللغة الكلي (0.73)، وللفقرات ككل)0.84)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

تستجيب المعلمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي، كما يظهر في الجدول الآتي:

الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المقياس	5	4	3	2	1

وتصنف بنود المقياس على الفقرات على النحو الآتي: المعتقدات الصوتية الفقرات(1، 2، 3، 6، 9، 10، 12، 20، 21، 22)، ومعتقدات المهارات الفقرات (4، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 24، 25، 28)، ومعتقدات منحى اللغة الكلي الفقرات (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27). أما المعيار لاعتبار الفقرات تشكل معتقدات لدى المعلمات بدرجة عالية، أو متوسطة، أو منخفضة، بناء على المتوسطات الحسابية لكل فقرة، فقد عدّت المتوسطات بين(5-3.67) لتمثل معتقدات لدى المعلمات بدرجة

عالية، والمتوسطات بين(3.66–2.34) لتمثل معتقدات لدى المعلمات بدرجة متوسطة، أما المتوسطات بين(2.33–1) لتمثل معتقدات لدى المعلمات بدرجة منخفضة.

ثانيا: استبانة الممارسات التعليمية نحو تعليم القراءة

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون استبانة لقياس الممارسات التعليمية لعينة الدراسة. تألفت من (28) ممارسة تعليمية لقياس ممارسات المعلمات نحو تعليم القراءة، موزعة على النماذج النظرية لتعليم القراءة، هي: النموذج الصوتي، وتمثله الفقرات (1، 2، 3، 6، 9، 10، 12، 20، 21، 22)، ونموذج المهارات، وتمثله الفقرات (4، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 24، 25، 28)، ونموذج منحى اللغة الكلي، وتمثله الفقرات (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27).

صدق الاستبانة وثباتها في الدراسة الحالية

للتحقق من دلالات صدق الاستبانة، قام الباحثون بمراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع، وصياغة ممارسات تعليمية تتناسب والتوجهات النظرية لتعليم القراءة، وتم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، والتربية الابتدائية، وتم تزويدهم بهدف الاستبانة، والمجالات التي يؤمل أن تقيسها، وطُلب إليهم الحكم على مدى تمثيل مفردات الاستبانة التي أعدت لقياسها؛ فأجروا التعديلات من حذف، أو إضافة، تغيير صياغة، وأية ملحوظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أخذ بملحوظات المحكّمين، واعتمد الباحثون في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين.

وللتحقق من ثبات استبانة الممارسات التعليمية بفحص اتساقها الداخلي، تم تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (35) معلمة، من مديرية تربية لواء الكورة، وبعد رصد استجابات المعلمات عن فقرات الاستبانة، حُسب معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة، وللفقرات مجتمعة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3) معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل نموذج من النماذج الثلاثة وللفقرات ككل لاستبانة الممارسات التعليمية

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي
الصوتي	0.81
المهارات	0.79
منحى اللغة الكلي	0.80
المقياس ككل	**0.92**

يُلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل الاتساق الداخلي لفقرات النموذج الصوتي بلغت(0.81)، ولفقرات نموذج المهارات(0.79)، ولفقرات نموذج منحى اللغة الكلي (0.80)، وللفقرات ككل)0.92)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

تستجيب المعلمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي، كما يظهر في الجدول الآتي:

الفقرات	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
المقياس	5	4	3	2	1

وتصنف بنود المقياس على الفقرات على النحو الآتي: الممارسات الصوتية الفقرات(1، 2، 3، 6، 9، 10، 12، 20، 21، 22)، الممارسات المهارية الفقرات (4، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 24، 25، 28)، وممارسات منحى اللغة الكلي الفقرات (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27). أما المعيار لاعتبار الفقرات تشكل ممارسات لدى المعلمات بدرجة كبيرة، أو متوسطة، أو قليلة، بناء على المتوسطات الحسابية لكل فقرة، فقد عدّت المتوسطات فقد عدّت المتوسطات بين(5-3.67) لتمثل ممارسات لدى المعلمات بدرجة كبيرة، والمتوسطات بين (3.66-2.34) لتمثل ممارسات لدى المعلمات بدرجة متوسطة، أما المتوسطات بين(2.33-1) لتمثل ممارسات لدى المعلمات بدرجة قليلة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

- تم ترجمة مقياس معتقدات المعلمات للتوجهات النظرية لتعليم القراءة، المستخدم في الدراسة الحالية.
- تم إعداد استبانة لقياس الممارسات التعليمية نحو تعليم القراءة.
- الحصول على الإذن الرسمي لتطبيق الدراسة.
- تم التنفيذ خلال الفصل الثاني 2020 \ 2021.
- تم حصر أعداد معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء الكورة، لتطبيق أداتي الدارسة على أفراد العينة.
- تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية الأساسية.
- تم إعداد الأداتين وتوزيعهما على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى إلكترونيا وفق تقنية Google Drive.

بعد استرجاع نسخ أداتي الدراسة من المستجيبات تم فرزها؛ للتأكد من اكتمال البيانات وصلاحيتها للتحليل الإحصائي.

- تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة

المتغيرات التصنيفية، واشتملت على:

- عدد سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، من 10- سنوات فأكثر).
- المؤهل العلمي، وله مستويان(بكالوريوس، ودراسات عليا).

المتغير المستقل: معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة، لكل نموذج على حده وللمقياس ككل.

- المتغير التابع: ممارسات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة، لكل نموذج على حده، وللمقياس ككل.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخليّ كرونباخ ألفا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية، وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين معتقدات المعلمات نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء أسئلتها.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول "ما معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة في محافظة إربد نحو تعليم القراءة؟" ، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، لاستجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على فقرات المقياس المعتمد في هذه الدراسة، والمبيّنة في الجدول (4).

الجدول رقم(4)

المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والرتبة، لتقديرات معتقدات معلمات الصفوف الأولى نحو تعليم القراءة تبعًا لكل نموذج من المعتقدات ولفقرات المقياس مجتمعة

النموذج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
النموذج الصوتي	**4.26**	**0.38**	**1**	عالية
نموذج المهارات	**3.99**	**0.46**	**2**	عالية
نموذج منحى اللغة الكلي	**3.78**	**0.44**	**3**	عالية
المعتقدات نحو تعليم القراءة	**4.03**	**0.37**		عالية

يشير الجدول رقم (4) إلى أن المتوسط الحسابيّ لتقديرات معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو تعليم القراءة تراوح بين (3.78) و(4.26) وبدرجة عالية، إذ بلغت تقديرات النموذج الصوتي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.38) وبدرجة عالية، وجاءت تقديرات نموذج المهارات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.46)، وبدرجة عالية، في حين جاءت تقديرات نموذج منحى اللغة الكلي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.44) وبدرجة عالية، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للنماذج الثلاثة مجتمعة (4.03) والانحراف المعياري (0.37) وبدرجة عالية.

ويمكن تفسير النتائج بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمتلكن معتقدات نظرية محددة بوضوح حول نماذج تعليم القراءة مجتمعة، والتي تعكس نهجا منهجيا معينا تجاه التوجهات النظرية. وتبين النتيجة أيضًا أن النموذج الصوتي هو السائد لهذه التوجهات النظرية، يليه نموذج المهارات، ومن ثم نموذج منحى اللغة الكلي. ويعزو الباحثون هذه النتيجة بأن المعلماتِ يملن إلى تبني نهجٍ قائمٍ على الصوتيات؛ ذلك أن المرحلة الأولى في تعليم القراءة تبدأ بالصوتيات، وترتكز على الفهم العميق للارتباطات بين الحروف والأصوات، وتعد الطريقة الصوتية جزءًا أساسيًا لأي برنامج قراءة فعّال. كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تصميم مبادرة "رامب" فقد كان لها أثرٌ كبير في زيادة وعي معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لتعليم القراءة من خلال التركيز على مهارات القراءة التي تستند للنماذج النظرية لتعليم القراءة، وذلك بترسيخ منهجيات وممارسات تعلم القراءة، والتي تدعم تطوير وتنمية القراءة باستيعاب.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تتفق مع وجهة نظر العديد من مؤيدي التوجهات الصوتية، فإن الصوتيات ضرورية لنجاح الطالب في القراءة؛ فالمعرفة العميقة والشاملة بالحروف وأنماط التهجئة، والكلمات والوعي الصوتي، لها أهميةٌ لاكتساب القراءة الماهرة،

وبالتأكيد يجب أن تكون التعليمات المصممة لتنمية حاجة الطلبة للتهجئة وعلاقاتهم بالنطق ذات أهمية في تنمية مهارة القراءة (Adams, 1990).

وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة، كدراسة الخوالدة والشمري (2016) تتفق الدراستان أن النموذج السائد لدى عينة الدراسة هو النموذج الصوتي، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة عثمان(2007) التي كشفت نتائجها أن النسبة الغالبة من عينة الدراسة يمثلون النموذج الصوتي.

ومن الجدير بالذكر، أن نتائج مناقشة العديد من البحوث حول منهج الجدل الصوتي مقابل منحى اللغة الكلي إلى أن كلا النهجين كانا مناسبين بشكل واضح، وكذلك أكدت النتائج أن البرامج المخصصة لتعليم الأطفال يجب أن تحافظ على التوازن بين أنشطة الصوتيات وقراءة النصوص المفيدة والجذابة (Adams,1990). وفي ضوء ذلك نشير إلى محاولة بوند وديكسترا (Bond & Dykstra,1967) توضيح أفضل نهج لتعليم القراءة للمبتدئين بأنه لا يوجد نهجٌ أفضل بشكل مميز على الاطلاق، ينبغي أن تكون المواقف والاحترام من الآخرين للطريقة التي تعد الأفضل والأكثر استخداما لتحسين تعليم القراءة، وتدريب المعلمات لتعليم الطلبة القراءة.

وبناء على ذلك، وللحصول على أفضل النتائج يجب أن تُدرس التوجهات مجتمعة حسب النتاجات التعليمية لكل مرحلة عمرية، مثلا يحتاج الطلبة المبتدئون إلى تعليم واضح ومنهجي في مجالات الصوتيات والمهارات ونموذج منحى اللغة الكلي، وتعليم القراءة ينظر إليه على أنه سلسلة متصلة من الصوتيات والمهارات ومنحى اللغة الكلي.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني "ما الممارسات التعليمية التي تمارسها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة في محافظة إربد نحو تعليم القراءة؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على فقرات المقياس. والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، لتقديرات المعلمات لدرجة ممارستهن لنماذج تعليم القراءة

النموذج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
الصوتي	4.18	0.45	1	كبيرة
المهارات	3.93	0.52	3	كبيرة
منحنى اللغة الكلي	4.09	0.52	2	كبيرة
الممارسات التعليمية نحو تعليم القراءة	**4.07**	**0.45**		كبيرة

يُلاحظ من الجدول (5)، أن تقديرات المعلمات لدرجة ممارستهن لنموذج الصوتي نحو تعليم القراءة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,18) وانحراف معياري (0.45) وبدرجة كبيرة، وجاءت تقديرات نموذج منحى اللغة الكلي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.52) وبدرجة كبيرة، وجاءت تقديرات نموذج المهارات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.52) وبدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمات لدرجة ممارستهن للنماذج الثلاثة مجتمعة (4.07) والانحراف المعياري (0.45) وبدرجة كبيرة.

يفسر ذلك أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لديهن ممارسات تعليمية نحو التوجهات النظرية وبدرجة كبيرة، فقد جاءت الممارسات الصوتية في المرتبة الأولى، يلها ممارسات منحى اللغة الكلي بالمرتبة الثانية، في حين جاءت ممارسات نموذج المهارات بالمرتبة الثالثة، هذا يؤكد صحة الافتراض أن المعلمات يمتلكن قاعدة نظرية تميل إلى التأثير على ممارساتهن التعليمية، وأن التوجه النظري يؤثر بشدة على اتخاذ القرارات الحاسمة المتعلقة بكل من تعليم وتعلم القراءة.

كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن ما تفكر به المعلمة وتؤمن به تفعله بالفعل، وأن نظريات المعلمات ومعتقداتهن تعمل كمرشحات يتم من خلالها اتخاذ الأحكام والقرارات التعليمية؛ فالطريقة التي تنظر بها المعلمة إلى الحياة والعالم لها تأثير على معتقداتهن (Adams,1997) وتتعرض المعلمات للعديد من النظريات حول التدريس والتعليم في إعدادهن المهني قبل الخدمة وفي أثنائها، ومن المتوقع أن تؤثر هذه النظريات على ممارساتهن التعليمية اللاحقة.

يتبين أيضًا أن المعلمات يستخدمن جميع الممارسات التعليمية المستندة لنماذج تعليم القراءة، في مواقف التدريس وبكفاءة عالية؛ ذلك أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمتلكن توجهات نظرية وتعليمات نحو القراءة بشكل واضح؛ لذا انعكست على ممارساتهن التعليمية.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث "هل توجد علاقة ارتباطية بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الكورة نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية؟" تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية. والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول رقم(6)

معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات معتقدات المعلمات نحو تعليم القراءة وممارساتهن أثناء تعليم القراءة

المعتقدات نحو تعلم القراءة	ممارسات المعلمات أثناء تعليم القراءة			
	النموذج الصوتي	نموذج المهارات	نموذج منحى اللغة الكلي	الكلي
النموذج الصوتي	0.62**	0.59**	0.60**	0.66**
نموذج المهارات	0.56**	0.65**	0.59**	0.66**
نموذج منحى اللغة الكلي	0.35**	0.49**	0.45**	0.47**
الكلي	0.60**	0.67**	0.64**	0.70**

**ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05).

أظهرت النتائج ارتباط مجالات المعتقدات في النماذج الثلاثة النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي نحو تعليم القراءة بعلاقة إيجابية دالة إحصائيًا بممارسات النماذج الثلاثة (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي) وعليه، تزداد تقديرات المعلمات لمعتقداتهن نحو النماذج الثلاثة الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي لتعليم القراءة، بازدياد تقديراتهن لمستوى ممارساتهن لهذه المعتقدات؛ مما يدل على وجود علاقة إيجابية كبيرة، ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات النظرية للمعلمات وممارساتهن التعليمية. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن المعلمات يمتلكن معتقدات نظرية نحو تعلم

القراءة إيجابية تميل إلى تشكيل طبيعة ممارساتهن التعليمية، فهذا التوافق بين التوجهات النظرية والممارسات التعليمية، يعزى إلى أن المعتقدات تؤثر في تحديد نوعية تعليم القراءة، إذ تشكل هذه المعتقدات إطار عمل يوجه سلوكيات المعلمات وممارساتهن داخل الفصل الدراسي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Smith,2010) التي أظهرت نتائجها أن معتقدات معلمي الصف الثاني حول أهمية تدريس القراءة كانت بدرجة عالية، وأظهرت أيضًا اتفاق المشاركين على أهمية انسجام معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية؛ ليكون قادرًا على تدريس القراءة لهذه المرحلة الصفية. مع نتائج دراسة (Chou,2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات المشاركين وممارساتهم التعليمية.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة موجبة بين التوجهات النظرية نحو تعليم القراءة والممارسات التعليمية، فأنظمة المعتقدات تشكل السياق النفسي للتدريس، كما ويتأثر السياق بتفكير المعلمين (Clark & Peterson,1986)، فالمعتقدات عامل حاسم في تقرير ما تقوم به المعلمة داخل الصف، لأن المعتقد هو الذي يدفع السلوك، ومن ثم يترجم إلى ممارسة عملية (حوامدة،2019).

أثبتت نتائج الدراسة الحالية أن التوجه النظري للمعلمات يمكن ملاحظته وتحديده من خلال ممارساتهن التعليمية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Kuzborska,2011) التي أظهرت وجود علاقة قوية بين المعتقدات والممارسات نحو تعليم القراءة، ودراسة (Susan,2004) التي أظهرت أن قناعات المعلمين والخبرة الشخصية تؤثر في التدريس وتحديد نوع القرارات التي يتخذها المعلمون، وفي فهم طبيعة العلاقة بين التوجه النظري والممارسات. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة (Barrot,2015) التي أظهرت نتائجها وجود اتساق بين معتقدات المعلمين وممارساتهم نحو تعليم اللغة الإنجليزية.

فيما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Karimi & Dehani. 2016) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة منخفضة بين التوجهات النظرية والممارسات التعليمية، وأيضًا مع دراسة (Sarah, 2018) التي أظهرت عدم التوافق بين المعتقدات والممارسات، ومع دراسة (Lanjar Utami et al,. 2019) التي أظهرت أن ممارسات المعلمين لم تكن دائمًا متوافقة مع معتقداتهم لتأثرهم ببعض العوامل.

من هنا يمكن القول: إن المعتقدات هي أفضل مؤشر للقرارات التعليمية، قليل من يجادل بأن المعتقدات التي تحملها المعلمات تؤثر على تصوراتهن وأحكامهن، والتي بدورها تؤثر على سلوكهن بالفصل الدراسي، كما أن فهم البنى المعتقدية للمعلمات أمرٌ ضروريٌ لأحداث نقلة نوعية في تعليم المعلمات وفي تحديد سلوكيات تعليمية فعالة؛ لفهم الجوانب غير القابلة للملاحظة في التدريس ولتحسين إعدادهم المهني وممارسات التدريس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصل إليها، فإنه يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:

- الإسهام في تطوير قاعدة المعرفة في القراءة وتعليم القراءة للصفوف الابتدائية.
- وتلبية احتياجات المعلمين المعاصرين فيما يتعلق بالقراءة، وذلك بتحسين تعليم المعلمين قبل الخدمة، وتطوير برامج التنمية المهنية ذات الصلة.
- دعوة القائمين على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعات إلى تضمين مساقات برنامج إعداد معلم الصف موضوعات وأنشطة تعزز من المعتقدات المعرفية البنائية لدى الطلبة في تعليم القراءة.
- ابتكار وتطوير استراتيجيات تعليم القراءة.
- إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات أكثر تأثيرٍ على التوجهات النظرية للمعلمين.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الحوامدة، محمد. (2019). معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وعلاقتها بتصوراتهم لفاعليّة أدائهم التعليمي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20* (2), 479-514.

الخوالدة، محمد والشمري، بايق .(2017). تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13* (2)، 169- 153.

الصاوي، محمد والرشيد، حمد. (1999). *التعليم الابتدائي: الواقع والمأمول*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الكوري، عبدالله. (2018). المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف بكلية التربية جامعة صنعاء حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما وعلاقتهما ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الناصر، جامعة صنعاء*، العدد (11)، 407-440.

حبيب الله، محمد. (1997). *أسس القراءة وفهم المقروء: بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار عمار.

عبد المجيد، أحمد. (2007). برنامج مقترح في تدريس الرياضيات وفقا لنموذج رايجلوث وأثره في تنمية المعتقدات الرياضية والثقة في تعلم الرياضيات لدى شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر*، (69) 182-132.

عاشور، راتب وحوامدة، محمد. (2003). *أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

عشوش، إبراهيم. (2015). مدى اتساق معتقدات معلمي الرياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام التعلم باللعب. *مجلة تربويات الرياضيات، 18*(7) 6-53.

فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكر؛ وطه، شحاته. (2010). فاعلية برنامج قائم المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية: وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. *مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي _ مصر، مج(1)*، حلوان: كلية التربية، جامعة حلوان، 143- 206.

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

وزارة التربية والتعليم.(2021). *نشرة تعريفية ببرنامج القراءة للمدارس ضمن مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة*. المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع العربية المترجمة:

Abdel Meguid, Ahmed. (2007). A proposed program in teaching mathematics according to the Raygloth model and its impact on developing mathematical beliefs and confidence in learning mathematics among the Basic Education Division, Faculty of Education, Sohag. **Reading and Knowledge Magazine,** Egypt, (69) 132-182.

Al-Khawaldeh, Muhammad and Al-Shammari, Bayek (2017). Perceptions of primary grade teachers in the Kingdom of Saudi Arabia of theoretical models for teaching reading. **The Jordanian Journal of Educational Sciences**, 13(2), 153-169.

Al-Kuri, Abdullah. (2018). Cognitive beliefs of student teachers in the classroom teacher specialization at the Faculty of Education, Sana'a University, about teaching and learning reading and writing, and their relationship to some variables. Al-Nasser University Journal, Sana'a University, No. (11), 407-440.

Al-Sawy, Muhammad and Al-Rasheed, Hamad. (1999). **Primary Education: Reality and Hope. 1st Edition,** Kuwait: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Ashour, Rateb and Hawamdeh, Muhammad (2003). **Methods of teaching Arabic language, between theory and practice**. Amman: Dar Al Masirah.

Ashush, Ibrahim. (2015). The consistency of primary school mathematics teachers' beliefs and classroom practices about the use of learning through play. **Journal of Mathematics Education.** (7)18 6-53.

Fadlallah, Muhammad; and Qqnawi, Shaker; & Tata, Shehata (2010). The effectiveness of the reflective approach program in modifying the cognitive beliefs of the student, the Arabic language teacher: and directing his teaching practices towards creative teaching. The future of teacher preparation in faculties of education and the efforts of scientific societies in development processes in the Arab world - Egypt, volume (1), Helwan: Faculty of Education, Helwan University, 143-206.

Habibullah, Muhammad. (1997). **Foundations of reading and reading comprehension: between theory and practice**. Amman: Dar Ammar.

Hawamdeh, Mohammed. (2019). The beliefs of Arabic language teachers about writing and its relationship to their perceptions of the effectiveness of their educational performance. Journal of Educational and Psychological Sciences, 20 (2), 479-514.

Ministry of Education website. (2021). An introductory brochure for the reading program for schools within the Reading and Arithmetic Initiative for the early grades. the Hashemite Kingdom of Jordan.

Mostafa, Fahim.(1994). **The Child and Reading.** Cairo: The Egyptian Lebanese House.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print (a summary). Champaign, IL: Reading Research and Education Center, University of Illinois.

Adams, p. E.(1997). Reading instruction Christian elementary schools. Does one ,s view of Scripture influence pedagogy? Journal of Research on Christian Education,6(2).233-260.

Aebersold, J.A., & Field, M.L. (1997). From Reader to Reading Teacher. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1988). 'A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension'. In P.L. Carrell, J. Devine, and D.E. Eskey (Eds.), Interactive Approaches to Second Language Reading, (p.37-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Al- Darabie, M. (2006). Jordanian English Language Elementary Teachers' Beliefs About the Theoretical Orientations of Reading Instruction. **Dirasat, Educational Sciences, 33** *(1)*, 283-291.

Al Hosni, Amal.(2017). Omani EFL Post Basic Education Teachers' Beliefs and Practices Regarding Reading Instruction. Unpublished magister Thesis, university Sultan Qaboos, Muscat.

Barrot, J. S. (2015). A Socio-cognitive-transformative instructional materials design model for second language (L2) pedagogy in the Asia Pacific: **Development and validation. The Asia-Pacific Education Researcher, 24***(2)*, 283-297.

Bergeron, B. S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. Journal of Reading Behavior, 22(4), 301-329.

Birch, B. M. (2007). English L2 reading: Getting to the bottom. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bird, L. (1987).What is whole language? In "Dialogue", D. Jacobs (Ed.), Teachers networking: The whole language newsletter, 1(1). New York: Richard C. Owen.

Booth, D.(2001).**Reading and Writing in the middle years**. Markham, ON: Pembroke.

Bond, G. & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. Reading Research Quarterly, 2(4) ,5-126.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36, 81–109.

Broman, S. (2018). The beliefs and practices of pre-service teachers and the relationship to theoretical orientations of reading: A case study. Dissertation, Kansas State University, 1-295.

Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE program. System, 28(3), 387–402.

Cekiso, M., 2017, 'Teachers perceptions of reading instruction in selected primary schools in the Eastern Cape', Reading & Writing 8(1), a158. https://doi.org/ 10.4102/rw.v8i1.158.

Chou, Y. (2008). Exploring the reflection of teachers' beliefs about reading theories and strategies on their classroom practices. Fengchia Journal of Humanities and Social Sciences, 16, 183-2.

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

Cronin-Jones, L, L.(1991).Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case Studies. *Journal of research in science teaching*,28*(3),*235-250.

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

DeFord, D. E. (1979). A validation study of an instrument to determine teachers'
theoretical orientation to reading instruction. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Duffy, G. & Anderson, L. (1982). Conceptions of reading project: Final report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 218383.

Edeklsky, C. & Smith, K. (1984). Is that writing -- or are those marks just a figment of your curriculum? Lawman Arts, 61(1), 29-32.

Ekwall, E.& Shanker, J.(1989).Teaching reading in the elementary school, Columbus, OH: Chas. E. Merrill publication.

Emest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Emest (Ed.), Mathematics teaching: The state of the art, London: Falmer Press, 249-2.

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

Fleener , M. J.(1996).Scientific world building on the edge of chaos :High school students, beliefs about mathematics and science. *School science and mathematics*,96*(6),*312-320.

Fonseca, M. J. Costa, P. Lencastre, L.& Tavares, F.(2012). Disclosing biology teacher`s beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teaching and Teacher Education*, 28*(3)*, 368-381.

Ford, M .I.(1994). Teacher`s beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. School Science and Mathematics, 94(6), 314-322.

Gebel, A., & Schrier, L. L. (2002). Spanish language teachers' beliefs and practices about reading in a second language. In J. H. Sullivan (Ed.), Literacy and the second language learner (Research in second language learning) (pp. 85–109). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Goodman, K.S., "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game," in Singer H. & Ruddell, R.B. (Eds.), Theoretical Models and process of Reading, (Newark, DE: International Reading Association, (1976), pp. 497-450.

Goodman, K.,& Goodman,Y.(1983). Reading and writing relationships: pragmatic functions. Language Arts, 60(5),590-599.

Gove, M., Vacca, J., Ann L., Vacca, Richard T.; Burkey, Linda C.; Lenhart, Lisa A.; and McKeon, Christine A. (2011). **Reading and Learning to Read, 8th ed.**"ScholarshipCollection.Book105. http://engagedscholarship.csuohio.edu/scholbks/105

Grabe, W. (2009). Reading in a second language. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. Harlow: Longman.

Harste, J., & Burke, C. (1977). *A New Hypothesis for Reading Teacher Research: Both the Teaching and Learning of Reading is Theoretically Based*. In P.D. Pearson (ed.), Reading: Theory and Practice, 32-40.

Harris,T.& Hodges,R.(1981). Adictionary of reading and related terms.Newark,DE:International Reading Association.

Hashweh, M.Z.(1996). palestinan science teachers epistemological beliefs: A preliminary survey. *Resarch in Science Education*, 26*(1)*,89-102.

Harvey, O. (1986). Beliefs systems and attitudes toward the death penalty and other punishments, Journal of Personality, 54, 143-59.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2, 127-160. http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799.

Hudson, T. (2007). Teaching second language reading. Oxford: Oxford University Press.

Isenberg, j. p.(1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. Childhood Education, 322-327.

Jooybary, L. Moradkhani, S. Yousofi. N.(2017). Differences in Reading Beliefs/Practices of L2 Teachers: Undergraduate versus Graduate Degree Holders Vol. 20, No. 2, September 2017, 81-111.

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

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177–228. 23.

Kamil, M.L., "Reading in the Native Language," in Wing, B.H. (Ed.), Listening, Reading, and Writing: Analysis and Application, (Middlebury, VT; Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1986), pp.71-91.

Karimi, M. N., & Dehghani, A. (2016). EFL teachers' beliefs/practices correspondence in reading instruction: does language teacher education make a difference? International Journal of Pedagogies and Learning, 11(1), 35-48.

KhKuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. Reading in a Foreign Language, 23, 102–128.

Kibby, M.(1995).Student literacy: *Myths and realities*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Kinzer, C. K., & Carrick, D. A. (1986). Teacher beliefs as instructional influences. National reading conference yearbook, 35, 127-134.DOI: 10.13189/ujer.2020.081270.

Koda, K. (2004). Insight into second language reading: A cross-linguistic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Kowalski, K., Brown, R. D., & Pretti - Frontczak, K. (2004). The effects of using formal assessment on preschool teachers' beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. Contemporary Educational Psychology, 30, 23-42.

Loucks – Horsley,S., Hewson, P. W., Love, N.,& Stiles, K.(1998). De-signing professional development for teachers of science and mathemat-ics. Thousand Oaks, CA: Sage.

Martonicik, K.(1981). The relationship among psycholinguistic variables, selected school variables and reading instructions. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University.

Mayo, J. (2010). *A study of early childhood education teachers beliefs and practices about early literacy learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, (Marshall university), USA.

Moffet, J .& Wagner. B.(1984).Student centered language arts and reading, K-12: A hand book for teachers. Boston.MA: Houghton Mifflin.

Mohammad Nabi Karimi, |Khadijeh Abdullahi & Jaber Khales Haghighi. (2014). English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations toward reading and their reading instructional practices.

Nazari, A., & Bagheri, M. S.(2014). Teachers' Opinions and Practices Regarding Reading Comprehension Classes. Vol. 2, No.(7)37-64.

Nespor, J.(1987).The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19(4),317-328.

Newman, J. (1985). Whole Language: Theory in Use. Portsmouth. NH: Heinemann.

Nurkamto, J., Drajati, N. A., Ngadiso, & Karlina, Y. (2021). Teachers' beliefs and practices in teaching reading at Islamic secondary schools in Indonesia. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 10(3), 667-676. https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31753

Stauffer, R. G. (1969). Directing reading maturity as a cognitive process. New York: Harper & Row.

Oberholzer, B., 2005, 'The relationship between reading difficulties and academic performance among a group of foundation phase learners', thesis, University of Zululand.

Othman, L**. (2007). Arabic language teachers' theoretical orientation to reading.** Unpublished doctoral dissertation (University of Wisconsin- Stout).

Pajares, M,(1992).Teachers beliefs and educational research: Clearing up amessy construct. *Review of Educational Research*,62*(3)*,307-332.

Reutzel, D., & Cooter, R. (1996). ***Teaching Children to Read: From Basals to Books. Second Edition.*** Columbus, OH: Merrill/Prentice- Hall Publishing Company. ISBN 0-02-399573.

Rich, S. (1985). Restoring power to teachers: Theimpact of "whole language". Languaae Arts, 62, 717-24.

Ruddell, R.B,(1992),A Whole Language and Literature Perspective: Creating a meaning to making Instructional ,*Environment Language Arts*, 69, 612-620.

Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In Sigel, I. E. (Ed.), Parental belief systems: The psychological consequences for children, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 345-3.

Smith, T. (2010). Second grade teachers' literacy instruction: Linking beliefs to practice. PhD dissertation, Kremen School of Education and Human Development. Califronain State University. USA.

Steiner, E. (1977). Criteria for theory of art education (Paper presented for seminar for Research in Art Education.

Susan E. Elliott-Johns.(2004).Theoretical Orientations to Reading and Instructional Practices of Eleven Grade Five Teachers. PhD dissertation, Mc Gill University, Montreal, Canada.

Thompson, G.(1992). Teachers` beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In M. V. Grouws (Eds.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp.127-146). New York: Macmillan.

Thi Tran, D Nguyen, H (2020). EFL Teachers' Beliefs and Practices of Teaching Pronunciation in a Vietnamese Setting. Universal Journal of Educational Research, 8(12), 7022 - 7035.

Tiffany, A. (2015). **Investigating teachers' beliefs about and self-reported practices in early literacy teaching**. Doctoral dissertation, (University of Iowa).

Utami, L. Nurkamto, J. Suryani, N. and Gunarhadi . (2019). teachers beliefs and Practices in teaching reading: a socio - cognitive perspective. Int. J. of Adv. Res. 7 (6). 127-135.

Vacca, J. Vacca, T.& Gove, M.(1991). Reading and learning to read. New York: Harper Collins Publishers.

Vacca. R. T.& Rasinski, T.V. (1992). Case studies in whole language. Forworth: Harcourt Brace Jovanovich.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological

Watson, D. (1989). Defining and describing whole language. The Elementary School Journal, 90(2),129-141.

Weaver, C. (1988).Reading process and practice: From socio- psycholinguistics to whole language. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Weaver, p. & Resnick, L. (1979).Theory and practice of early reading (vol. I). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Weir, C., & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach toward defining reading comprehension. Cambridge ESOL: Research Notes, 31, 2–10.

Williams, E. (2004). 'Literacy Studies'. In A. Davies, and C. Elder (Eds.), The Handbook of Applied Linguistics, (p.576-603). Oxford: Blackwell Publishing

Wilkins, J. L. (2008).The relationship among elementary teacher′ content Knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education,*11*(2),*139-164.

Worth, K.& Grollman, S.(2003).Worms, Shadows, and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom. Heinemann: Portsmouth, NH.