أثر تدريب معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي
في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز على أدائهم التدريسي

د .محمد أبوزهرة
الأستاذ المساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مجلةالدراسات التربوية والانسانية ــ كلية التربية ــ جامعة دمنهور

المجلد الخامس العدد (1) لسنة 2013

doi : 10.12816/0001054

أثر تدريب معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز على أدائهم التدريسي

د. محمد أبوزهرة*

أولاً: مشكلة البحث والخطة العامة لدراستها:

- **مقدمة:**

لعل من نافلة القول أن النمو المهني ضرورة ملحة لكل معلم؛ لأنه يهدف إلى تمكينه من فهم طبيعة مهنته وما ينبغي له أن يعرفه؛ ليتقن عمله على أتم وجه،وليقوم برسالته كما ينبغي؛ ومن ثم فإن إصلاح وتطوير نظام إعداد المعلم قبل الخدمة وتطوير برامج تدريبه ونموه المهني في أثناء الخدمة أصبح مطلباً عاماً، وهدفاً قومياً لإصلاح التعليم، انطلاقاً من أن جودة التعليم تعتمد– في المقام الأول – على جودة المعلمين.

والنمو المهني هو أشبه بالجسر الذي يوصل المعلمين المتطلعين إلى المستويات التي تمكنهم من مواجهة التحديات التي تعترض سبل توجيه متعلميهم لتحقيق أعلى مستويات التحصيل العلمي؛ ذلك أن برامج التدريب الجيدة والمستمرة لها أثرها في تحسين الممارسات التدريسية وزيادة تحصيل المتعلمين، حيث أثبتت النتائج ارتفاع مستوى أداء الطلاب الذين درسهم معلمون شاركوا في برامج التنمية المهنية المستديمة **(NCSL, 2002, P.1)**.

ويذكر(مصطفى محمد كامل، 2004، ص834) بأن هناك العديد من الدراسات التي خلصت بأن برامج التنمية المهنية تؤدي إلى دعم وترقية الممارسات

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد – شعبة بحوث تطوير المناهج – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

التدريسية والمعلومات الأكاديمية للمعلمين وخاصة الجدد، وتوفر لهم فرص الانفتاح على القضايا التربوية المعاصرة وبرامج تحسين عناصر المنظومة التعليمية، مما يمكنهم تطبيقها بكفاءة فينعكس ذلك بدوره على تعلم التلاميذ.

وغني عن البيان أن العناية بمعلم اللغة العربية، وبرامج إعداده، وتدريبه يجب أن تكون محور اهتمام أصيل في جميع برامج التدريب على اختلاف مشاربها،وتوجهاتها، إذا ما أُريد لها أن تؤتي ثمارها؛ إذ لا يمكن تصور حدوث تطوير في غيبة الهوية، وضياع الذات الثقافية ممثلة في اللغة العربية ومعلمها؛ فلغة أية أمة هي هويتها، ووعاء ثقافتها، ومعلم اللغة هو ذلك الكيان الإنساني الذي أسند إليه المجتمع مهمة غرس بذور الهوية، وتأصيل الثقافة المعبرة عنها لدى الناشئة، وتلك مسئولية أخلاقية، فضلا عن كونها مسئولية مهنية تفرضها طبيعة المجال المعرفي الذي يدرِّسه، وهو اللغة العربية، وجدير بمعلم اللغة العربية أن يكون على قدرٍ عالٍ من الكفاءة والتمكن مهنياً وأكاديمياً؛ لأنه لا يقوم بمهمة التعليم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى من خلالها إلى إعداد جيلٍ معتزٍ بلغته،ومقدساته.

ويزداد دور معلم اللغة العربية أهمية في الحلقة الابتدائية؛ لذا فإنه يُعد أكثر المعلمين احتياجاً إلى إعادة تأهيله وتنميته مهنياً عن طريق البرامج التدريبية التي يجب أن يلتحق بها والتي تنبع من احتياجاته الفعلية التي يشعر بها،وتفرضها عليه متغيرات ومتطلبات المجال الذي يعمل به في وقتنا الراهن. حيث اعتمدت مدارسنا في العقود الأخيرة الطريقة التحليلية أو التوليفية في تعليم اللغة العربية، ويبدو أن هذه الطريقة قد أثبتت عجزها في الإتيان بالنتائج المرجوة منها، حتى نادى علماء اللغة ورجال التربية إلى تغييرها، والانتقال بالمنهاج الى الطريقة التركيبية؛ الطريقة الجديدة في تعليم اللغة، والتي يوصي بها المنهاج الموضوع حديثاً للغة العربية 2012/ 2013- كما نشر مؤخراً-

وهي الطريقة التركيبية التقليدية؛ البدء من الحرف وأصوات الحروف، ومن ثم الكلمات والجمل.

ويبدو أن التغيير في الطريقة لم يكن تغييراً عشوائياً أو ارتجالياً، بل كان بناء على اختبارات وتجارب، فقد كانت الخطوة الأولى أن وزارة التربية والتعليم كونت فريقاً من خبراء اللغة العربية والمناهج التعليمية لوضع خطة لتحسين القراءة في الصفوف الثلاثة الابتدائية، حيث قام فريق العمل باستعراض العديد من الوثائق بهدف تحديد الثغرات ومناقشة أفضل الممارسات لتعليم القراءة في الصفوف الأولى الابتدائية،وقد قدمت **Dr. Sylvia Linan Thompson** "أخصائية القراءة الطريقة الصوتية لتعليم القراءة في الصفوف الأولى، والتي تم استخدامها في **(35)** دولة على مستوى العالم (وزارة التربية والتعليم،**2011**،ص6).

والواقع أن العقود القليلة الأخيرة قد شهدت تغييرات جذرية في طرائق تعليم القراءة في العالم، وذلك على خلفية ما توصلت إليه البحوث العلمية الأخيرة **(Shankwiler & Fowler, 2004)** التي أظهرت أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات أساسية، مثل:الوعي الصوتي،معرفة الحروف التركيب الصوتي والتعرّف الدقيق والسريع على الكلمات (سناء طيبي، **2006**) فهذه القدرات الأساسية تشكل أساسا مهمّاً لفهم المقروء، إذ تُمكّن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فكّ الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية، وهو ما يُتيح له أن يستثمر قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض، أي في فهم ما يقرأ.

ولعل أهم النتائج التربوية لهذا التحول هو التغيير في طرائق تعليم القراءة،وذلك بالتخلي عن الطريقة الكلية "**The whole language approach**" في اللغة،التي توصي بتعليم اللغة كوحدة واحدة، وبناءً على ذلك، استُبدلت الطريقة الكلية

بالطريقة الجزئية "Phonics" التي تولي تعليم المهارات الأساسية في القراءة بشكل مباشر ومستقل أهميةً كبرى في المراحل الأولى، إذ لا يمكن تحقيق فهم المقروء بدون تحويل تلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكية، وبدون تحويل المعرفة اللغوية إلى مهارة من خلال التمرين والممارسة (Ehri et al., 2001).

وهذا التغيير في النهج، من الكلّ إلى الجزء، أدّى أيضاً إلى تغيير في طريقة تعليم قراءة الكلمات، من الطريقة التحليلية إلى الطريقة التركيبية، فقد تَبيّن أن التركيب الصوتي هو من أهم المهارات التي تُحوّل القارئ من قارئ مبتدئ إلى قارئ متمرس (Share, 1995).

وبناء على ما تقدم نستخلص "أن نقطة البدء في تعليم القراءة يجب أن تكون التركيز علي تعليم أوجه التطابق بين وحدة الصوت "الفونيم phoneme" ووحدة الكتابة "الجرافيم grapheme" وإلي جانب إجادة المتعلمين فك الترميز يجب بدرجة ما الاهتمام بتنمية المهارات الأخرى اللازمة للقراءة الناضجة كالفهم"، وهذا ما نعني به "مدخل التركيز المبدئي على الرمز"، أو المدخل الصوتي.

ويدعو أنصار هذا المدخل أنفسهم بأصحاب فكرة التعليم المباشر(Direct instruction) ويرون أن الأطفال قلما يتعلمون مالا نعلمه إياهم بطريقة مباشرة،وأنهم إذا تركوا لوسائلهم الخاصة دون الانتفاع بالتعليم المتدرج، أو الممارسة الموجهة، المصحوبة بالتغذية الراجعة المستمرة، فإنهم قد ينشئون استراتيجيات سيئة التكيف، ومن ثم يلزم التطبيق المستقل للمهارات، كما يرون أنه من بين الخصائص العامة للتعليم المباشر إنهيار الاستراتيجيات إلي مهارات فرعية أبسط وأكثر مرونة، وذلك من أجل تكييف التعقيد للمهارة الكلية للقراءة (Pearson & Garcia, 1991, p. 43).

وأشارت "آدمز"Adams (1990) كذلك إلي أن "القراء المهرة يحللون مصفوفات الأحرف– أي تتابعها– ويتفهمون تسلسلها الذي يطابق أقل جزء في المقطع

اللغوي، وطبقا لنتائج البحث المعملي فإن هذا التسلسل يشكل إنماء الهجاء التي يدركها القراء المفحوصون (Shankweiler, 1991 , p. 34)

ويقدم أنصار هذا المدخل العديد من المسوغات والمبررات التي تدعم فعالية تسلسل تعليم القراءة من الجزء إلي الكل، بوصفها مهارة مركبة ومعقدة لا يمكن اكتسابها دفعة واحدة، حيث يشير البحث الذي أجراه كل من: Marchbanks & Levin بشأن الأدلة التي يستخدمها القراء المبتدئون – تلاميذ الحضانة والصف الأول الابتدائي – في التحقق من اللفظ إلي أن الشكل الكلي للكلمة كان أقل الأدلة المستخدمة، وكانت الأحرف الأولي أكثر الأدلة استخداما، نظراً لما يتميز به الأطفال في سن السادسة بسرعة أكبر في مضاهاتهم الأحرف أكثر من الكلمات" (انظر: فاروق خليفة، 1994، ص96)، وأن ثمة دليل على أن التركيز على الرمز من البداية يحسن القدرة على فك الرموز خاصة في الصف الأول والثاني الابتدائي (Wyse, 2000).

ويدعم هذا المدخل العديد من الدراسات منها مثلا، دراسة "آدمز" (1990) التي استهدفت فحص آلاف الدراسات واعتمدت في نتائجها علي مصادر متنوعة منها: اكتشافات البحوث التي أجريت علي مرحلة ما قبل القراءة والدراسات التنبؤية التي سعت إلي التعرف علي استعداد التلاميذ لتعلم القراءة، والدراسات التتبعية للنتائج التربوية طويلة الأجل الخاصة بالاخفاق في فك الترميز في الصفوف الاولية، والدراسات المتصلة بالتعرف علي الخصائص المشتركة بين القراء غير الناجحين في القراءة، وأخيراً نموذج القراءة المشتق من البحوث علي القارئ الناضج، وتستنتج "آدمز" أن جميع خطوط الأدلة المستقاة من هذه المصادر تتآذر للتأكيد علي الأهمية الحيوية لمساعدة الأطفال علي فهم مبدأ الألفباء منذ بداية تعليمهم (Barr, 1991, pp. 30-35).

وقد أشار "Minskoff" إلى أن التدريب على الترميز الحرفي يمكن أن يحسن الأداء القرائي (Hooks, 1993)، وناقش "Beck" اعتماداً على دراسة طويلة أهمية مهارة الترميز"Decoding" في تدريس القراءة للصفوف الأولى (Drecktrah, 1997)

ويعد الوعي الصوتي بإدراك واستيعاب الطفل أن الكلمات المنطوقة عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (فونيمات)، وليست وحدة صوتية واحدة، هذا الوعي مهم جدا في تطور القراءة في المنظومة الألفبائية، وذلك لأن المنظومات الألفبائية حروف تمثل فونيمات. فقد أظهرت الأبحاث أن الوعي الصوتي من أهم المنبئات بقدرة الطفل على قراءة الكلمات وفهم المقروء (National Reading Panel, 2000). وفي مجال صعوبات تعلم القراءة درس هوكس (hooks, 1993) أثر الطريقة الصوتية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج زيادة في مهارات القراءة وتذكر الكلمات، ووجد أدوارد (Edwards, 2000) أن الناحية الصوتية كانت الأكثر تنبؤاً بالقدرات القرائية.

وفي مجال المقارنة بين مدخل التركيز على الرمز وغيره من المداخل توصل (فاروق خليفة، 1993) في دراسته إلى أن الأداء الأفضل كان للمجموعة التي تلقت التدريب بالطريقة الصوتية، ووجد بيتك (Beech, 1994)، أن ثمة فرقً ذي دلالة لصالح المجموعة التي تلقت التدريب الصوتي، وكذلك سمث (smith, 1998) الذي درس فاعلية الطريقة الكلية والصوتية في تدريس القراءة، وأشارات نتائج الاختبار البعدي إلى وجود فرق ذي دلالة لصالح المجموعة التي تلقت التدريس بالطريقة الصوتية، وفي دراسة هدفت إلى معرفة الأطفال الصغار باللغة المكتوبة باستخدام مدخلين؛ الأول مدخل اللغة الكلي، والثاني مدخل التركيز على الرمز في أحد مدارس وسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية، درس بالمدخل الأول (34) تلميذا، وبالمدخل الثاني (30) تلميذا، وقد طلب من كل طفل على حده كتابة قصة حياتية لغيره من القراء مرة في بداية العام الدراسي،ومرة أخرى في نهاية العام الدراسي، وتم تحليل النصوص المكتوبة

لغويا وإحصائيا في ضوء ثلاثة سمات أساسية، وهي:الاستقلالية ومراعاة تقاليد الكتابة السليمة، والقواعد النحوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حدوث تنمية في سمتين من سمات النص الكتابي، وهما؛ الاستقلالية ومراعاة تقاليد الكتابة السليمة، وقد سلمت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المستخدم له تأثير ضعيف على تنمية فهم التلاميذ للغة المكتوبة **(Fang, Z., 2010)**.

ويرى المعلمون أن مدخل التركيز على الرمز من أفضل المداخل لتعليم القراءة، فقد بحث بيركنز **(Perkins, 1999)** في أفضل الطرق لتدريس القراءة والكتابة للتلاميذ الأفارقة الأمريكان في المدارس الإبتدائية في ولاية تكساس، شارك في هذه الدراسة **(21)** معلماً، قام الباحث بمقابلتهم وتسجيل هذه المقابلات وتحليلها بطريقة البحث النوعي، أشار المعلمون إلى إنهم يعدون أن مدخل التركيز على الرمز أفضل الوسائل التي يستخدمونها في تعليم القراءة لهؤلاء التلاميذ، وأجرى **(Edgerton, 2000)** دراسة حول فاعلية تدريب المعلمين على المدخل الصوتي، شارك فيه عشرة من المدرسين، حيث تلقوا تدريباً لمدة ثمانية شهور، أشارت النتائج إلى أن هناك أثر ذو دلالة لهذا البرنامج في زيادة المعرفة اللغوية بالترميز القرائي عندهم، ولوحظ زيادة مهارات القراءة عند تلاميذهم فيما يتعلق بالتحليل السمعي والقراءة اللغوية وإنتاج أصوات الحروف.

<u>وبناء على ما تقدم يمكن التوصل للأسس التي يرتكز عليها مدخل التركيز المبدئي على الرمز، وذلك على النحو التالي:</u>

- تعليم الحروف الأبجدية فى بداية القراءة بوصفها المثير الأول الذى يؤدى الى إدراك الوحدات اللغوية الأكبر، حيث تؤدي معرفة أسماء الحروف وظيفة مهمة في تطور القراءة لدى الأطفال **(Levin et al., 2005)** ، فضلاً عن أن أسماء حروف اللغة العربية تحتوي على الصوت الذي يمثله الحرف، وهذه الميزة في أسماء حروف اللغة العربية يمكن أن تسهم في زيادة وعي الأطفال

لأصوات الحروف، وبالتالي اكتسابها كمهارة أساسية في القراءة (Levin, Saiegh-Haddad, Hende & Ziv, 2008)

- التدرج فى عملية تعليم القراءة حيث قدمت الأحرف بأصواتها وبالحركات الثلاث الفتحة، والكسرة، والضمة، فمعرفة الأطفال للفونيمات (الأصوات) التي تمثلها الحروف، هي قدرة أساسية ومهمة جدا في القراءة، لأن القراءة في المراحل الأولى تعتمد – في الأساس – على تحويل الحروف إلى الأصوات التي تمثلها (Treiman & Rodriguez, 1999)
- التدرج فى تقديم الكلمات؛ حيث يقدم كلمات مكونة من ثلاثة أحرف – في البداية– ثم زيادتها تدريجيا، ثم تقديم كلمات بحروف منفصلة مشكولة بحركة الفتح، ثم نفس الكلمة فى حروف متصلة، ثم كلمات مشكولة بحركتى الفتح والكسر، ثم كلمات مشكولة بالحركات الثلاث.
- تقديم حروف المد لتسهيل تكوين مقاطع من خلال إضافتها الى بقية أحرف الكلمة.

6- التدرج فى المطابقة بين الحروف والأصوات حيث قدمت كلمات يكون فيها التطابق تاما، ثم الانتقال الى كلمات يكون التطابق فيها غير تام، وهذا يحقق التتابع الزمنى والمكانى بين ما ينطق وما يكتب ويؤدى الى سرعة التعلم، نظرا لأن العلاقة بين شكل الكلمة وصوتها واضح وثابت، هذه الميزة من شأنها الإسهام في تطور سريع وقدرة عالية على قراءة الكلمات من ناحية، وفي فاعلية كبيرة لإستراتيجية التركيب الصوتي في القراءة من ناحية أخرى (Elbeheiri & Everatt, 2007)

- التدريب على التمييز بين الوحدات الصوتية المتقارنة فى المخرج مثل: (ث/ س/ ص)، و(ق/ ك)، و(ض/ د/ ت)، و(ذ/ ظ/ ز) والتمييز بين الاحرف المتقارنة فى الرسم مثل : (بـــ/ يـــ/ تـــ/ ثـــ)، و(د ذ/ ر ز)، و(جـــ/ حـــ/ خـــ)، و(صـــ/ ضـــ) و(طـــ/ ظـــ) و(عـــ/ غـــ) حيث قدمت هذه الحروف فى فترة متقارنة حتى يرسخ التمييز بينها فى أذهان التلاميذ.

- الاهتمام بإدراك القيم الخلافية للأصوات وأثرها فى تشكيل المعنى؛ بتقديم تدريبات تعرف الكلمة من خلال بنيتها وشكلها العام.
- قدمت حركات السكون، والشد، والتنوين، ومهارة التمييز بين كل من (أل) الشمسية و(أل) القمرية، حتى يمتلك الطفل أدوات القراءة وآلياتها، ويتمكن من التدريب عليها فى الدروس التالية.
- تعليم الكتابة مع تعليم القراءة، وهذا ما يتفق ونتائج البحوث العملية التى أكدت أثر تعليم كل منهما فى الآخرى .
- السير وفق خطة متدرجة وفقا لتطور لغة الاطفال فى المفردات والتراكيب وأساليب التعبير، حيث تقدم الكلمات المألوفة التى تدل على معانى محسوسة كما قدمت اولا الجمل البسيطة ثم الجمل الأكثر تعقيداً .
- الاهتمام بمهارات الفهم، حيث يعنى بتنميتها عند تعلم أول وحدة لغوية تدل على معنى –وهى الكلمة –وذلك من خلال التدريبات المتنوعة، وألا تؤكد التدريبات أى مجموعة من مجموعتى المهارات الأساسية فى القراءة (التعرف والفهم) على حساب المجموعة الأخرى.
- الاهتمام بمهارات؛ الاستماع، والتحدث ضمن تدريباته، كما يعني بتنمية القيم لدى الأطفال {انظر كلاً من: (فاروق خليفة، 1993، ص ص101-104) ، (علي سلام، فاروق خليفة، **2012**، ص**217**)}.

- **<u>الإحساس بالمشكلة:</u>**

قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات (GILO) في عام(**2008**)، بتنفيذ سلسلة من الأنشطة الرامية إلى تحسين القراءة بين تلاميذ المدارس في أربع محافظات(بني سويف، الفيوم، المنيا، قنا)،وقد أجرت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المشروع في عام (**2011**) تقييماً لمهارات القراءة في الصفوف الأولى حول تأثير المدخلات التي تم تنفيذها من

(2008)، وبينت النتائج تفوق التلاميذ في المدارس المشاركة في البرنامج على التلاميذ المدارس غير المشاركة، وذلك في ثلاثة معايير هي: قراءة المقاطع اللفظية،وقراءة الكلمات، وطلاقة القراءة الشفهية (وزارة التربية والتعليم،2011، ص6، 7).

وفي أكتوبر(2011) قررت وزارة التربية والتعليم أن يكون استخدام طريقة تعليم القراءة إلزامياً لكافة معلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي، حيث أعلنت أنه "يجب أن يتعلم كل طفل مصري القراءة والكتابة بالطريقة الصوتية، كما ينبغي على كل معلم ومعلمة للصف الأول أن يتعلم طريقة تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي بهذه الطريقة".

وعلى الرغم من استحداث أدوات وبرامج، وظهور فلسفات ونظريات واتجاهات في مجال التربية، فإن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دوره بنجاح وفاعلية، وبالتالي فإن من الأهمية بمكان إجراء عملية إعادة توجيه جذرية لإعداد وتدريب المعلمين تكفل تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة الأعباء الجديدة الملقاة على عاتقهم في ضوء ما طرأ من تغيير في طريقة التعليم، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

وتأكيداً لما تقدم فقد نادى المتخصصون التربويون في دول العالم بأهمية النمو المهني للمعلم، وذلك لما يواجهه من تحديات فاقت ما كانت عليه في عقود ماضية حسب رأي مؤسسات التدريس وإعداد المعلم في واشنطن (**clearing house, 1995, p. 1**)، وقد عد (**Corcoran, 1995, p. 1**) التطوير المهني استجابة للدعوة الإصلاحية التي فرضت توقعات مطلوبة من التلاميذ تحتم على المعلمين مواجهتها من خلال اكتساب بعض المهارات التدريسية، وتعميق معارفهم وتعلم طرق وأساليب جديدة للتدريس.

ويرى كل من (**Dilworth& Imig, 1995, p. 1**) أن تربية المعلم والنمو المهني هما من أهم أهداف التربية والتعليم، وأن المعلمين المعدين والمتدربين بشكل

جيد هم مفتاح النقلة المدرسية حيث تقع على عاتقهم الجهود الإصلاحية، وأن الارتباط بأي شكل من أشكال التطوير المهني يضمن استمرار تجديد التدريس، بحيث يظل ممتعا طالما يستمر المعلمون في تعلم وتضمين أساليب وتقنيات جديدة (Correia& Mchenry, 2002, p. 68).

وفي ضوء ذلك يجب أن تطور برامج تدريب المعلم المهارات المعرفية للمعلمين، لتكون أكثر فاعلية وفائدة لتلاميذهم الذين سيتعلمون منهم، كما يجب أن تمدهم ببعض المهارات الأخرى من أجل التلاؤم مع متطلبات التغير الحادث في مجال تخصصاتهم، ويدعم ذلك أن الجزء الأكبر من توصيات المؤتمرات والندوات التي عقدت مؤخراً وانصبت على كيفية تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين لتلبية تلك الاحتياجات والمطالب حتى يقوموا بالدور الفعال تجاهها، وقد جاءت تحت عناوين متباينة سواء منها ما تناول القضية بشكل عام مثل: إعداد المعلم – التراكمات والتحديات (1990)، إعداد معلم التعليم العام (1990)، إعداد المعلم وتدريبه ورعايته (1996)، تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة (1999)، تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم (2002)، تكوين المعلم (2004)، ونحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل (2004)، أو تناولها بشكل خاص مثل؛ معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي (2011).

ولأن معلم اللغة العربية يعد من أهم الأسباب والعوامل التي تؤثر على مستوى الأداء اللغوي للمتعلمين، من خلال تفاعله المباشر معهم في إطار الموقف التعليمي بكل متغيراته، لذا فقد عُني الباحث بفحص الدراسات التي اهتمت بتدريبه؛ لتحديد مجالات اهتمامها، وموضوعاتها، وجوانب الأداء التي غطتها، وتحديد موقف الدراسة الحالية منها.

ومن هذه الدراسات التي اهتمت بتدريب معلم اللغة العربية في الوطن العربي من خلال اقتراح برامج لتنمية مهارات معينة لديه، دراسة (محمود حمود الموسى،1987) التي عنيت بتطوير الكفاءات التدريسية لمعلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ودراسة (محمد ابراهيم الخطيب الخطيب، 1990) التي عنيت بتنمية الكفايات التعليمية المتدنية لدى طلاب اللغة العربية بالكليات الأردنية، ودراسة (مباركة صالح الأكرف، 1990) التي عنيت بتعرف أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على الكفايات على الأداء التدريسي لدى معلمة الفصل، ودراسة (محمد سالم الهرمة، 1996) التي عنيت بتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بليبيا، ودراسة (عبد الرحمن الصغير، 1996) التي عنيت بتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في أثناء الخدمة، ودراسة (وفاء العويضي، 1422ه/ 2001م) التي عنيت بوضع دليل تعليم مطالب مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية للبنات، ثم تصميم برنامج تدريبي قائم على تلك المطالب، وتدريب الطالبات المعلمات على أدائها، ودراسة (بدوي أحمد محمد الطيب،2002) التي عنيت بتنمية الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عن بعد، ودراسة (إيمان هريدي،2003) التي عنيت بتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، ودراسة (محمد رفعت حسنين،2004) التي عنيت بتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء حاجتهن التدريبية لتدريس اللغة العربية، ودراسة (محمد السيد سعيد،2005) التي عنيت بتنمية مهارات تدريس الهجاء لدى الطلاب المعلمين بإستخدام التدريس المصغر، ودراسة (مريم محمد عايد، 2005) التي عنيت بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لمعلمات اللغة العربية، ودراسة (عبد الحميد زهري سعد عطا الله، 2006) التي عنيت بتنمية

كفاءات التدريس وتحقيق متطلبات الجودة لدى معلمي اللغة العربية المرحلة الإعدادية، ودراسة (محمد لطفي جاد، 2007) التي عنيت بتدريب معلمي اللغة العربية بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ودراسة (هدى محمد إمام صالح، 2008) التي عنيت بتدريب معلمي الكبار بالوطن في ضوء الكفايات اللازمة لهم، ودراسة (عبد الرازق مختار محمود،2008)التي عنيت بتنمية مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره علي تنمية الطلاقة اللغوية والتحصيل لدي طلابهم، ودراسة (محمد أحمد عيسي،2009) التي عنيت بتنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، ودراسة (بدوي أحمد الطيب، 2010)التي عنيت بتنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة للمعلمين المساعدين غير المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالتعلم الذاتي في ضوء احتياجاتهم.

ويتضح من خلال العرض السابق للدراسات التي اتخذت من تدريب معلمي اللغة العربية موضوعاً لها أن كل دراسة ركزت على أحد عناصر أداء معلم اللغة العربية، أو جوانبه، ويتضح كذلك أن طرائق أو مداخل تعليم القراءة لم يكن محور اهتمام أي من هذه الدراسات، وأنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – حاولت أن تتطرق لموضوع تدريب المعلمين على مداخل تعليم اللغة العربية للمبتدئين، لتمدهم بالمهارات التي تتناسب مع متطلبات التغير الحادث في مجال تخصصاتهم، وهو ما انفردت به الدراسة الحالية، واختلفت فيه عن الدراسات السابقة.

ولعل هذا ما تُعده كثير من الأدبيات والدراسات من أوجه القصور التي تؤخذ على برامج تدريب المعلمين، فيما ذكره (محمد عزت عبد الموجود، 1997) من أن برامج إعداد المعلم وتدريبه، ينبغي أن تتحول من النظريات والأسس العملية

البحتة إلى التركيز على المهارات التعليمية بصورة يظهر أثرها في أداء المعلم وعمله المهني، إلا أنه يلاحظ على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم – في غالبية الدول العربية – لا تضمن سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، ولا تضمن تحول المعلومات والنظريات التربوية والنفسية إلى مهارات أدائية فعلية.

ويذكر (أحمد المهدي عبدالحليم، **1999**) أنه في الوقت الذي حققت فيه معظم دول العالم نجاحات كبيرة ومتلاحقة في إصلاح برامج التدريب المهني، وتطويرها في أثناء الخدمة، إلا أنها على مستوى العالم العربي ما زالت تتطلب بذل المزيد من الجهود في هذا الشأن.

ويشير (محمد رجب فضل الله، **1998**) في مجال تدريب معلمي اللغة العربية – على وجه الخصوص – إلى أن برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة في مستواها، ولا يراعى في تصميمها وتنفيذها احتياجات المعلمين المهنية والتربوية، ولا يتنوع محتواها بتنوع مستويات المعلمين، والمراحل التعليمية التي يعملون فيها.

وبرامج التدريب في مصر كما أشار (محمد الصائم عثمان، **2001، ص102**) تخضع للنظام المركزي، وأن مراكز التدريب التابعة للإدارة العامة لا تشترك في تخطيط البرامج وليس لها اتصال بإدارات وأقسام التدريب بالمحافظات، مما أدى إلى عدم وجود خطة واضحة لتفيد البرامج التدريبية، وبالتالي انخفاض المستوى التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة.

وقد كان لهذا القصور انعكاساته السلبية على أداء معلمي المبتدئين، الذي وصفه (محمود كامل الناقة ،**1997**) بالقضية الكبرى في ميدان تعليم اللغة في الصفوف الأولى، والتي تكمن في ضعف – لا بل عجز – معظم معلمي اللغة عن التنويع في استراتيجيات التدريس، وما يصاحب كلّ استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للتلاميذ تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل.

وتوصلت دراسة للباحث عن وجود انخفاض كبير في مستوى أداء معلمي اللغة العربية عند تدريس القراءة للصفوف الأولى الابتدائية؛ وذلك فيما يتعلق بإعداد الدروس(**42.31%**)،وتنفيذها بنسبة (**42.77%**)، وأوصت بعقد دورات تدريبية – أثناء الخدمة – للمعلمين والموجهين لإكسابهم المهارات اللازمة لتعليم القراءة للمبتدئين، واقترحت إجراء دراسة علمية لتدريب معلمي الصفوف الأولى الابتدائية على طرائق تعليم القراءة للمبتدئين (محمد أبوزهرة، **2013**)، وهو ما يعد بمثابة النواة للدراسة الحالية.

ونتيجة لما تقدم، ولأن المعلم –كان ولازال – من أهم الأسباب والعوامل التي تؤثر على مستوى الأداء اللغوي للمتعلمين سلبياً أو إيجابياً، فقد أظهرت دراسة مشتركة بين مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات (**GILO**)، ووزارة التربية والتعليم لتقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى (**EGRA**) لتلاميذ الصفوف (2–4)أن ثلثي العينة البالغة(**2800**) تلميذاً وتلميذة من(**60**) مدرسة لم يستطيعوا قراءة كلمة واحدة في فقرة نصية بسيطة.

- **مشكلة الدراسة:**

وتأسيسا على ما تقدم يتضح أن واقع تعليم اللغة العربية للمبتدئين يشير إلى وجود قصور لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مداخل تعليمها؛ نتيجة لقصور في الإعداد والتدريب، ولابد لهذا القصور التعليمي أن يكون له انعكاساته وآثاره السلبية على مستوى التلاميذ، وفي ضوء قرار وزارة التربية والتعليم أن يكون استخدام الطريقة الصوتية إلزامياً لكافة معلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي، بدت الحاجة – ماسة – إلى وضع تصور لبرنامج لتدريب معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز، وقياس أثر هذا البرنامج نظرياً وتطبيقياً.

ويمكن تحديد هذه المشكلة في "ضعف أداء معلمي الحلقة الابتدائية في تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مما يتطلب تنميته من خلال تدريبهم في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز". ولعلاج هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على معارف معلمي الصف الأول الابتدائي حول مدخل التركيز المبدئي على الرمز؟

2- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على السلوك التدريسي لمعلمي الصف الأول الابتدائي في تعليم اللغة العربية؟

فروض الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفروض التالية:

1- "يوجد فرق دال احصائياً عند(0.05) بين متوسطي تلاميذ المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

2- "يوجد فرق دال إحصائياً عند(0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح التطبيق البعدي للاختبار".

3- "لا يوجد فرق دال احصائياً عند(0.05) بين متوسطي معلمي المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز".

4- "يوجد فرق دال إحصائياً عند(0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية".

5- "يوجد فرق دال إحصائياً عند(0.05) بين متوسطي التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي".

6- "لا يوجد فرق دال احصائياً عند(0.05) بين متوسطي الأداء للمجموعة الضابطة في التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة".

3- مصطلحات الدراسة:

سوف تلتزم الدراسة بالتعريفات الإجرائية التالية:

1- الأداء التدريسي: يعرف (أحمد اللقاني وعلي الجمل، 1419هـ/1999م، ص12) الأداء بأنه: "ما يصدر من سلوك لفظي أو مهاري عن الفرد وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما"، والمقصود بالأداء التدريسي في هذا البحث؛ "الارتقاء بمعارف المعلم وسلوكه في المواقف التعليمية لتدريس مادة اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياسي الأداء (الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء) الذين أعدهما الباحث".

2- **البرنامج المقترح:** الإجراءات والأنشطة والمهام التعليمية المقترحة التي تقدم لمعلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بغرض تنمية آدائهم التدريسي في تعليم القراءة وفقاً لمدخل التركيز المبدئي على الرمز، مشتملاً على العناصر الأساسية وهي: الأهداف، المحتوى، أساليب التدريس، الوسائل التعليمة، أساليب التقويم.

3- مدخل التركيز المبدئي علي الرمز **Initial code emphasis**:ويعني أن نقطة البدء في تعليم القراءة هي التركيز علي تعليم أوجه التطابق بين وحدة الصوت "الفونيم **phoneme**"ووحدة الكتابة "الجرافيم **grapheme**"وإلي جانب إجادة المتعلمين فك الترميز يجب بدرجة ما الاهتمام بتنمية المهارات الأخرى اللازمة للقراءة الناضجة كالفهم وغيره.

- **أهمية الدراسة:**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما تقدمه لميدان تعليم اللغة العربية من إسهامات؛ أهمها:

1- برنامجاً تدريبياً محكماً يمكن استخدامه بسهولة ويسر لتدريب معلمي اللغة العربية في الصف الأول الابتدائي على استخدام الطريقة الصوتية في تعليم القراءة.

2- اختباراً في مدخل التركيز المبدئي على الرمز يمكن استخدامه لتحديد معارف المعلمين في الطريقة الصوتية لتعليم القراءة بالصف الأول الابتدائي، ويمكن النسج على منواله لعمل اختبارات مشابهة للمعلمين في جميع المواد والمراحل التعليمية.

3- بطاقة ملاحظة مزودة بقواعد التقدير المتدرجة لتحديد درجة أداء المعلم، يمكن استخدامها لقياس مهارات الأداء للمعلمين في المواقف التعليمية أثناء تعليم القراءة للمبتدئين، أو النسج على منوالها.

4- مادة علمية حول تعليم القراءة بالطريقة الصوتية يستفيد منها المعنيون بتطوير مناهج اللغة العربية وتأليف كتبها؛ فيطوروا الكتب المقررة – في ضوئها– لمساعدة الأطفال علي فهم مبدأ الألفباء منذ بداية تعليمهم القراءة.

ثانياً: إجراءات الدراسة:

البرنامج؛ تصميمه، وتنفيذه:

يرى الباحث أن النماذج الخاصة بتصميم البرامج التدريبية تختلف من حيث الخطوات التي تبنى عليها غير أنها تتفق في المكونات الأساسية؛ كتحديد الحاجات التدريبية وتحليلها، وكتابة الأهداف، وتحديد المحتوى، والأنشطة التدريبية والوسائل المساندة، والتقويم بصورة منظمة، والتغذية الراجعة، وقد استفاد الباحث من تلك النماذج التدريبية – بالدراسات السابقة – في تكوين

وتصميم البرنامج التدريبي المقترح لهذا البحث، حيث يتكون من ثلاث مراحل أساسية، تحت كل مرحلة مجموعة من الإجراءات وفيما يلي تفصيل ذلك:

المرحلة الأولى: الدراسة النظرية لمدخل التركيز المبدئي على الرمز، وتحليل مكوناته الإجرائية، وذلك بالرجوع إلى الكتابات والبحوث والدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع، وكتابة الأهداف الإجرائية للبرنامج، وتسلسلها وفقاً لمكونات المدخل، وتحديد مفردات المحتوى والأنشطة التدريبية.

المرحلة الثانية: تنظيم وتصميم المحتوى العلمي الذي يدعم الأهداف الإجرائية للبرنامج على شكل وحدات تدريبية؛ كل وحدة عبارة عن عدد من الجلسات، وكل جلسة محددة المدة والهدف، والموضوع، والمادة العلمية، والأدوات والوسائل، والأنشطة العملية المناسبة، وقد جاءت الوحدات التدريبية على النحو التالي:

الوحدة الأولى: مدخل التركيز المبدئي على الرمز؛(مفهومه، أسسه،أهدافه، مميزاته)

الجلسة التدريبية الأولى: مفهوم وأسس مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

الجلسة التدريبية الثانية: أهداف ومميزات تعليم القراءة وفق مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

الوحدة الثانية: إجراءات تعليم القراءة من منظور مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

الجلسة التدريبية الأولى: التهيئة – تنمية المهارات (القرائية/ الكتابية).

الجلسة التدريبية الثانية: التدريب على الاستماع– التدريب على التحدث– تعليم القيم والاتجاهات.

الوحدة الثالثة: إعداد خطة استرشادية لدرسين؛ أحدهما يعالج تعليم الحروف، والآخر يعالج تعليم نص قرائي، وذلك وفق مقتضيات مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

الجلسة التدريبية الأولى: نموذج درس لتعليم الحروف الأبجدية وفق مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

الجلسة التدريبية الثانية: نموذج درس لتعليم نص قرائي مكون من جمل بسيطة، وفق مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

المرحلة الثالثة: تصميم أدوات قياس فاعلية البرنامج المقترح: وهي اختبار المدخل، وبطاقة الملاحظة، وقد كان ذلك على النحو التالي:

أ – اختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز – من إعداد الباحث:

1- تضمن الاختبار أربعين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، لكل سؤال أربعة بدائل للإجابة، وقد شملت أسئلة الاختبار إجراءات مدخل التركيز المبدئي على الرمز، كما يوضحه ملحق (1).

2- تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه –في صورته المبدئية– على مجموعة من المتخصصين من باحثي المركز القومي للبحوث التربوية، وخبراء مركز تطوير المناهج، وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بدمنهور، وذلك للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة، وبدائل الإجابة واضحة ومفهومة. وقد أعدت الصورة النهائية للاختبار في ضوء ملاحظاتهم، وتعليقاتهم.

3- تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق؛ حيث طبق على مجموعة من معلمي الصف الأول الابتدائي عشرة معلمين من غير عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على نفس المجموعة بعد مرور 30 ثلاثين يوماً، وحسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، فكان **(0.83)**

4- وقد حسبت معاملات سهولة أسئلة الاختبار، وكانت جميعها ما بين **0.40**، و0.68 وهي موضحة بالملحق رقم (2).

5- أكدت التجربة أن الوقت اللازم للإجابة عن الاختبار في حدود (60) دقيقة، وهو متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع معلم (55) دقيقة، والزمن الذي استغرقه أبطأ معلم (65) دقيقة.

ب - بطاقة ملاحظة أداء المتدرب - من إعداد الباحث:

1- وهي عبارة عن استمارة شملت(16) ممارسة صفية لرصد السلوك التعليمي للمعلم داخل غرفة الصف عبر مواقف تنفيذ دروس القراءة العربية المستهدفة، وذلك لمعرفة مدى استخدامه للمفاهيم والمبادئ والإجراءات الخاصة بتدريس القراءة لمستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وفق دخل التركيز المبدئي على الرمز، كما يوضحه ملحق رقم (3).

2- تم تحديد طريقة تقدير أداء المعلم، وذلك من خلال تقسيم كل مكون سلوكي إلى أربعة مستويات (3، 2، 1، صفر)، بحيث يتم وضع علامة (√) في خانة المستوى الأول(3) "عالية" إذا كان المعلم يقوم بالإجراء أكثر من مرتين، وتوضع العلامة في خانة المستوى الثاني(2) "متوسطة" إذا كان المعلم يقوم بالإجراء مرتين، وتوضع العلامة في خانة المستوى الثالث(1) "ضعيفة" إذا كان المعلم يقوم بالإجراء مرة واحدة، أما إذا لم يصدر أي سلوك من المعلم فتوضع العلامة أمام الخانة الرابعة (صفر) "معدومة".

3- وللتحقق من سلامة ودقة البيانات التي تزودنا بها بطاقة الملاحظة، كان لابد من إجراء عملية ضبط لها، وقد تم ذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول وسلامة الصياغة الإجرائية للبنود، وسلامة التقدير الكمي للأداة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض البنود.

4- حساب ثبات بطاقة الملاحظة: وذلك بتجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (5) معلمين من مدرستي؛ أحمد عرابي بإدارة دمنهور التعليمية، وقد تطلبت التجربة الاستطلاعية أن يشترك الباحث مع ملاحظ آخر*، ثم حساب الاتفاق والاختلاف بين النتائج التي توصل إليها الباحث والملاحظ الآخر، بحيث يمكن التأكد من ثبات البطاقة إذا وصلت درجة التطابق بين النتيجتين إلى 70% فأكثر، وبعد تفريغ البيانات تم حساب مدى اتفاق نتائج الباحث مع الملاحظ الآخر باستخدام معادلة "Cooper" (محمد أمين المفتي، **1993**، ص**62**).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد جاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (1) يوضح نسب الاتفاق بين الملاحظين

المعلمين	عدد البنود	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق (الثبات)
الاول	16	12	4	75
الثاني	16	14	2	87.5
الثالث	16	12	6	75
الرابع	16	12	4	75
الخامس	16	13	3	81.25

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق وصلت (87.5) تقريباً، وأقل نسبة اتفاق وصلت(75)تقريباً، وتدل هذه النتيجة على ثبات البطاقة، بل وارتفاع مستوى الثبات كما أشار إلى ذلك "cooper" حيث أوضح أن نسبة الإتفاق إذا انخفضت عن (70%) فهذا يدل على انخفاض مستوى الثبات، بينما إذا بلغت

* د. جمعة شيخ روحه – خبير اللغة العربية بمركز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم.

نسبة الاتفاق (85%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات، وبعد التأكد من صدق البطاقة وثباتها تكون في صورتها النهائية.

- **ضبط البرنامج التدريبي المقترح:** تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس من أعضاء شعبة بحوث تطوير المناهج بالمركز القومي للبحوث التربوية، وخبراء مركز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم؛ بغرض التأكد من سلامة الأهداف المصاغة وإمكانية تحقيقها، وشموله لكل العناصر، وملاءمة أساليب التدريس لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي المقترح، وملاءمة تنظيم المحتوى ووحداته للأهداف، ومناسبة الأنشطة والوسائل المقترحة، ومناسبة أدوات التقويم، وقد تم تنفيذ الملاحظات التي أبداها المحكمون، وأصبح البرنامج في صورته النهائية، كما في ملحق رقم (4).

- التصميم النهائي لمواد وأدوات البرنامج التدريبي.

- القيام بالإجراءات الإدارية لتسهيل تطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث من إمكانات مادية وفنية.

<u>المرحلة الرابعة: تنفيذ البرنامج:</u> وقد تم فيها ما يلي:

أ- اختيارعينة من معلمي الصف الأول الابتدائي من مدارس إدارة بندر دمنهورالتعليمية بمحافظة البحيرة بلغ عددها (25) معلمة مقسمة إلي مجموعتين هي التجريبية(14) معلماً ومعلمة، والضابطة(11) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيار العينة بطريقة شبه عشوائية (وفق ما أتيح للباحث من مدارس بها معلمين متعاونون ولديهم استعداد للتدريب، وتنفيذ ما تم التدريب عليه).

ب- إجراء التقويم القبلي على عينة البحث بوساطة اختبار المدخل وبطاقة الملاحظة؛ فبعد موافقة الجهات الرسمية التي تقع ضمن مسؤوليتها أفراد العينة المشار إليها سالفاً،وهي مديرية التربية والتعليم بمحافظة البحيرة،

بموجب طلب تقدم به الباحث، تم إجراء التقويم القبلي على عينة البحث، حيث تم تطبيق اختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز، وبطاقة الملاحظة على المجموعتين محل الدراسة، وقد مثل هذا التطبيق الخطوة الميدانية الأولى للتحقق من فاعلية استخدام البرنامج المقترح، وكذا المقارنة بين المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي (التكافؤ) باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (2) نتائج المقارنة بين المجموعتين في الأداء القبلي لاختبار المدخل

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05
التجريبية	14	11.93	2.786	26	1.296	غير دال
الضابطة	14	10.71	2.128			

يتضح من الجدول السابق انه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند(0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المدخل، مما يدل علي تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي للاختبار.

جدول (3) نتائج المقارنة بين المجموعتين في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05
التجريبية	14	16.00	1.359	26	0.773	غير دال
الضابطة	14	16.57	2.409			

يتضح من الجدول السابق انه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في تطبيق بطاقة الملاحظة، مما يدل علي تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للبطاقة.

جـ- تطبيق البرنامج التدريبي على الفئة المستهدفة: تم تطبيق البرنامج على العينة موضع الدراسة بقاعة التدريب بمدرسة أحمد عرابي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012 /2013، وقد استغرق التطبيق

مدة ثلاثة أيام في الفترة من 15/ 10- 17/ 10/2012، بمعدل خمس ساعات يومياً.

د- إجراء التقويم التكويني على أنشطة المتدربين أثناء البرنامج من خلال ثلاثة نماذج للتقويم (مودعة الملحق رقم)، وذلك على النحو التالي: نموذج (أ) تقويم المدرب بعد كل جلسة من قبل المتدربين، ونموذج (ب) تقويم البرنامج التدريبي من قبل المتدربين بعد نهاية كل جلسة، ونموذج (جـ) تقويم المدرب للمتدرب أثناء الجلسات التدريبية، وهي مودعة الملحق رقم (5).

ه- إجراء التقويم البعدي على عينة البحث بتطبيق اختبار المدخل وبطاقة الملاحظة.

و- تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة، وهي: اختبار(ت) لعينتين مستقلتين - اختبار (ت) لعينة واحدة مع القياس القبلي والبعدي - معادلة حجم الأثر- معادلة "Cooper" لحساب نسبة الاتفاق - Microsoft Excel - برنامج SPSS

ز- عرض النتائج وتفسيرها؛ وذلك كما يلي:

1- عرض النتائج:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول: "ما أثر البرنامج التدريبي على معارف معلمي الصف الأول الابتدائي حول مدخل التركيز المبدئي على الرمز؟"، ويمكن الإجابة عن هذا السؤال عن طريق اختبار صحة الفروض؛ الأول والثاني والثالث.

ولاختبار صحة الفرض الأول: "يوجد فرق دال احصائياً عند (0.05) بين متوسطي تلاميذ المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار

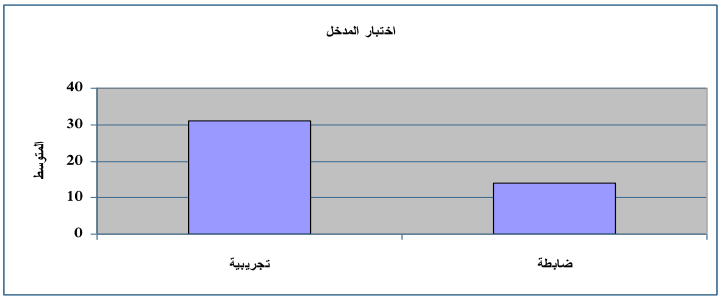
مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح تلاميذ التجريبية"، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة مع القياس القبلي والبعدي عليها متبوعاً بمعادلة حجم الأثر إذا كانت قيمة "ت" دالة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05	حجم الاثر
التجريبية	14	31.07	4.582	26	12.294	دال	4.82 كبير
الضابطة	14	13.93	2.495				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند (0.05) مما يدل علي وجود فرق دال بين تلاميذ المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح طلاب المجموعة التجريبية (المتوسط الأعلي)، وقد كان حجم الأثر كبيراً، لأنه أكبر من (0.8)، مما يدل علي أن تأثير البرنامج التدريبي علي تنمية معارف مدخل التركيز المبدئي على الرمز لدي معلمي المجموعة التجريبية كان تأثيراً كبيراً. ومن ثم فقد قُبل الفرض الأول من فروض الدراسة. ويمكن تمثيل متوسطي المجموعتين بيانياً في الشكل التالي:

شكل (1): التمثيل البياني لمتوسطي الأداء للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي



ولاختبار صحة الفرض الثاني: "يوجد فرق دال إحصائياً عند (0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مدخل

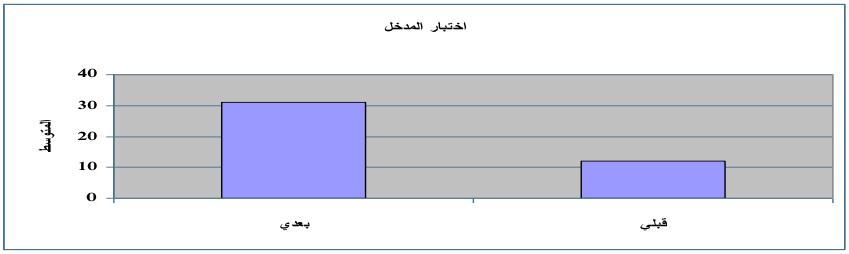
التركيز المبدئي على الرمز لصالح التطبيق البعدي للاختبار"، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة مع القياس القبلي والبعدي عليها متبوعا بمعادلة حجم الاثر إذا كانت قيمة "ت" دالة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف معياري للفروق	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05	حجم الأثر
بعدي	31.07	4.582	19.143	4.276	13	16.750	دالة	9.29 كبير
قبلي	11.93	2.786						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند (0.05) مما يدل علي وجود فرق دال بين معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين؛ القبلي البعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأعلي)،وقد كان حجم الأثر كبيراً، لأنه أكبر من (0.8)، مما يدل علي أن تأثير البرنامج التدريبي علي تنمية معارف مدخل التركيز المبدئي على الرمز لدي معلمي المجموعة التجريبية كان تأتيرا كبيرا. ومن ثم فقد قُبل الفرض الثاني من فروض الدراسة. ويمكن تمثيل متوسطي القياسين بيانياً في الشكل (2) التالي:

شكل (2) التمثيل البياني لمتوسطي الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية



ولاختبار صحة الفرض الثالث: "لا يوجد فرق دال احصائياً عند (0.05) بين متوسطي معلمي المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار

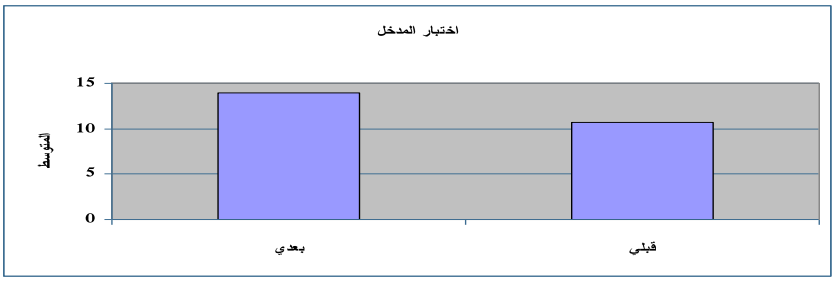
مدخل التركيز المبدئي على الرمز"، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة مع القياس القبلي والبعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6): يوضح المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف معياري للفروق	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05	حجم الاثر
بعدي	13.93	2.495	3.214	1.424	13	8.446	دالة	4.68 كبير
قبلي	10.71	2.128						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت غير دالة عند (0.05)، مما يدل علي عدم وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار مدخل التركيزالمبدئي على الرمز للمجموعة الضابطة. ومن ثم فقد قُبل الفرض الثالث من فروض الدراسة. ويمكن تمثيل المتوسطيين للمجموعة بيانياً في الشكل (3) التالي:

شكل (3) التمثيل البياني لمتوسطي الأداء القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة



ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني (ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على أداء معلمي الصف الأول الابتدائي في تدريس اللغة العربية؟)، ويمكن الإجابة عن هذا السؤال عن طريق اختبار صحة الفروض؛ الرابع، والخامس، والسادس.

ولاختبار صحة الفرض الرابع: "يوجد فرق دال إحصائياً عند (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

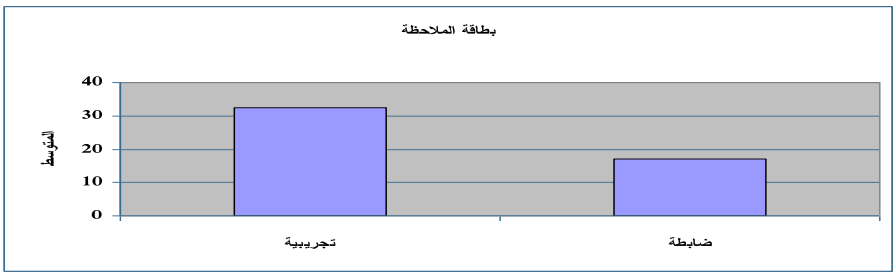
لصالح معلمي المجموعة التجريبية"، تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين متبوعا بمعادلة حجم الأثر إذا كانت قيمة "ت" دالة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (7): يوضح المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

الاداة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05	حجم الاثر
بطاقة الملاحظة	التجريبية	14	32.36	1.906	26	19.302	دال	7.57 كبير
	الضابطة	14	17.00	2.287				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند (0.05) مما يدل علي وجود فرق دال بين معلمي المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية (المتوسط الأعلي)، وقد كان حجم الأثر كبيراً، لأنه أكبرمن(0.8)، مما يدل علي أن تأثير البرنامج التدريبي علي تنمية مهارات الأداء لدي معلمي المجموعة التجريبية كان تأثيراً كبيراً.ومن ثم فقد قُبل الفرض الأول من فروض الدراسة.ويمكن تمثيل متوسطي المجموعتين بيانياً في الشكل التالي:

شكل (4) :التمثيل البياني لمتوسطي الأداء للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي



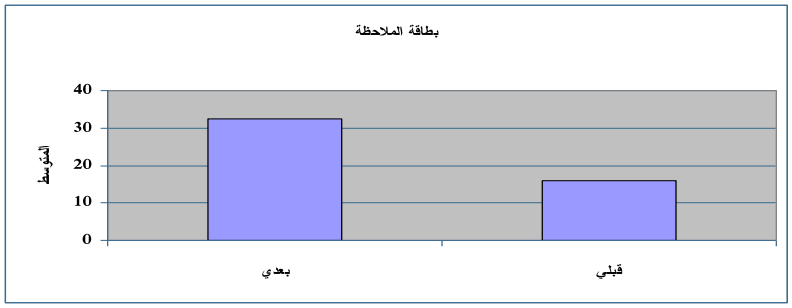
ولاختبار صحة الفرض الخامس: "يوجد فرق دال إحصائياً عند (0.05) بين متوسطي التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي"، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة مع القياس القبلي والبعدي عليها متبوعاً بمعادلة حجم الأثر إذا كانت قيمة "ت" دالة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(8): المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على لمجموعة التجريبية

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف معياري للفروق	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05	حجم الأثر
بعدي	32.36	1.91	16.36	2.50	13	24.49	دالة	13.58 كبير
قبلي	16.00	1.36						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند (0.05)، مما يدل علي وجود فرق دال بين التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على معلمي المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأعلي)، وقد كان حجم الأثر كبيراً، لأنه أكبر من (0.8)، مما يدل علي أن تأثير البرنامج التدريبي علي تنمية مهارات الأداء لدي معلمي المجموعة التجريبية كان تأثيرا كبيراً. ومن ثم فقد قُبل الفرض الخامس من فروض الدراسة. ويمكن تمثيل متوسطي المجموعتين بيانياً في الشكل (5) التالي:

شكل (5) :التمثيل البياني لمتوسطي الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية



والصورة التفصيلية للنتائج تتضح من الجدول التالي:

جدول (9) :المتوسطين؛ القبلي والبعدي والنسبة المئوية لهما لكل مفردة للمجموعة التجريبية

البنود	الدرجة	المتوسط القبلي	النسبة المئوية له	المتوسط البعدي	النسبة المئوية له
1	3	2.00	66.67	2.64	88.00
2	3	2.00	66.67	2.36	78.67
3	3	1.29	43.00	1.93	64.33
4	3	0.57	19.00	2.29	76.33
5	3	1.57	52.33	2.00	66.67
6	3	0.57	19.00	1.57	52.33
7	3	0.71	23.67	1.50	50.00
8	3	1.00	33.33	2.50	83.33
9	3	0.71	23.67	1.36	45.33
10	3	1.86	62.00	2.57	85.67
11	3	0.14	4.67	2.00	66.67
12	3	0.86	28.67	2.07	69.00
13	3	1.29	43.00	2.36	78.67
14	3	0.43	14.33	2.00	66.67
15	3	0.57	19.00	1.71	57.00
16	3	0.43	14.33	1.50	50.00
المجموع الكلي	48	16.00	33.33	32.36	67.42

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن:

- بالنسبة للأداء القبلي:

- حصل البند(1) "البدء بالمتطلبات القبلية اللازمة لتعليم القراءة؛ كتقديم الحروف الهجائية بأصواتها، والتدريب علي مهارات التمييز بينها رسما ونطقا"، في بطاقة الملاحظة على أعلى متوسط **(2.00)** بنسبة مئوية قدرها **(66.67%)**.
- حصل البند رقم (11) "تنمية مهارات الفهم عند تعلم أول وحدة لغوية تدل علي معني؛ كفهم أثر القيم الخلافية للأصوات فى تشكيل المعنى، وتمييز الصواب من الخطأ، وإعادة ترتيب الحروف لتكون كلمة لها معنى، وإعادة

ترتيب كلمتي الجملة.." على أقل متوسط في القائمة (0.14) بنسبة مئوية قدرها (4.67%).

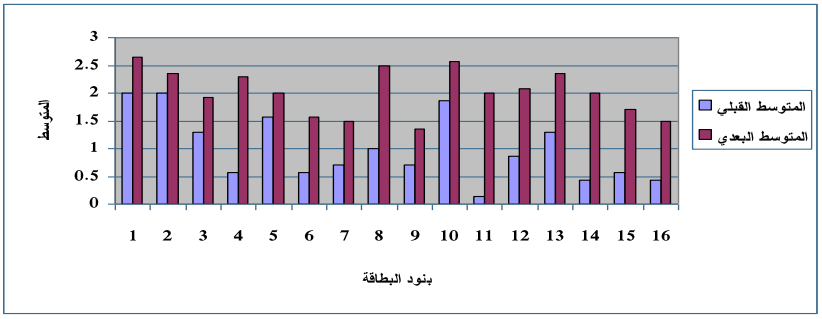
- تراوحت متوسطات بقية بنود القائمة بين متوسط (0.43) ونسبة مئوية قدرها (14.33%) إلى متوسط (1.86) ونسبة مئوية قدرها (62.00%).
- كان متوسط المجموع الكلي للأداء (16.00) بنسبة مئوية قدرها (33.33%).

- بالنسبة للأداء البعدي:

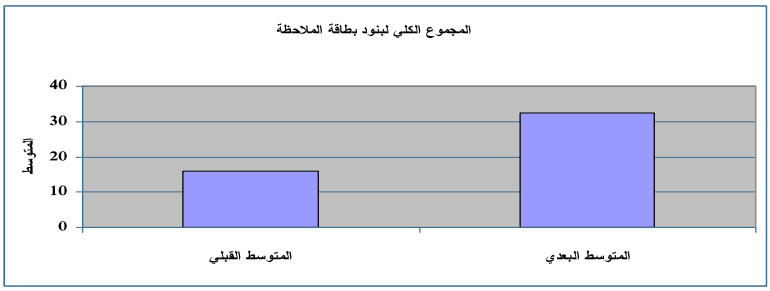
- حصل البند رقم (1) "البدء بالمتطلبات القبلية اللازمة لتعليم القراءة؛ كتقديم الحروف الهجائية بأصواتها، والتدريب علي مهارات التمييز بينها رسما ونطقا" في بطاقة الملاحظة على أعلى متوسط (2.64) بنسبة مئوية قدرها (88.00%).
- حصل البند رقم (9) "تعزيز المهارات التى سبق دراستها" على أقل متوسط في القائمة (1.36) بنسبة مئوية قدرها (45.33%).
- تراوحت متوسطات بقية بنود القائمة بين متوسط (1.50) ونسبة مئوية قدرها (50.00%) إلى متوسط (2.50) ونسبة مئوية قدرها (83.33%).
- **كان متوسط المجموع الكلي للأداء (32.36) بنسبة مئوية قدرها (67.42%).**

ويمكن تمثيل المتوسطين؛ القبلي والبعدي لكل مفردة، والمجموع الكلي لهما بيانياً في الشكلين (6)، (7) التاليين:

شكل (6): يوضح المتوسطين؛ القبلي والبعدي لكل مفردة في بطاقة الملاحظة



شكل (7) :يوضح التمثيل البياني للمجموع الكلي للمتوسطين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة



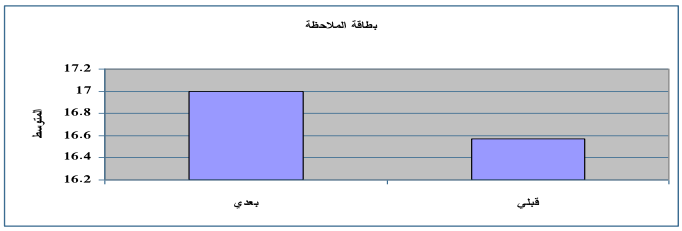
ولاختبار صحة الفرض السادس: "لا يوجد فرق دال احصائياً عند (0.05) بين متوسطي الأداء للمجموعة الضابطة في التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة"، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة مع القياس القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) يوضح المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	انحراف معياري للفروق	درجات الحرية	ت	الدلالة عند 0.05
بعدي	17.00	2.287	0.429	3.956	13	0.405	غير دالة
قبلي	16.57	2.409					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت غير دالة عند (0.05) مما يدل علي عدم وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعة الضابطة. ومن ثم فقد قُبل الفرض السادس من فروض الدراسة.ويمكن تمثيل متوسطي المجموعتين بيانياً في الشكل(8) التالي:

شكل (8) التمثيل البياني لمتوسطي الأداء القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة



والصورة التفصيلية للنتائج تتضح من الجدول رقم (11) التالي:

جدول (11): المتوسطين؛ القبلي والبعدي والنسبة المئوية لهما لكل مفردة للمجموعة الضابطة

البنود	الدرجة	المتوسط القبلي	النسبة المئوية له	المتوسط البعدي	النسبة المئوية له
1	3	2.00	66.67	2.00	66.67
2	3	2.00	66.67	2.00	66.67
3	3	1.36	45.33	1.36	45.33
4	3	0.93	31.00	0.86	28.67
5	3	1.21	40.33	1.43	47.67
6	3	0.29	9.67	0.43	14.33
7	3	0.86	28.67	0.93	31.00
8	3	1.07	35.67	1.14	38.00
9	3	0.50	16.67	0.64	21.33
10	3	2.29	76.33	2.14	71.33
11	3	0.21	7.00	0.14	4.67
12	3	1.14	38.00	1.07	35.67
13	3	1.36	45.33	1.36	45.33
14	3	0.50	16.67	0.50	16.67
15	3	0.57	19.00	0.57	19.00
16	3	0.29	9.67	0.43	14.33
المجموع الكلي	48	16.57	34.52	17.00	35.42

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن:

– بالنسبة للأداء القبلي:

- حصل البند (10) "تعليم الكتابة مع بداية تعليم القراءة"، في بطاقة الملاحظة على أعلى متوسط (2.29) بنسبة مئوية قدرها (76.33%).
- حصل البند رقم (11) "تنمية مهارات الفهم عند تعلم أول وحدة لغوية تدل علي معني؛ كفهم أثر القيم الخلافية للأصوات فى تشكيل المعنى، وتمييز

الصواب من الخطأ، وإعادة ترتيب الحروف لتكون كلمة لها معنى، وإعادة ترتيب كلمتي الجملة.." على أقل متوسط في القائمة (0.21) بنسبة مئوية قدرها (7.00%).

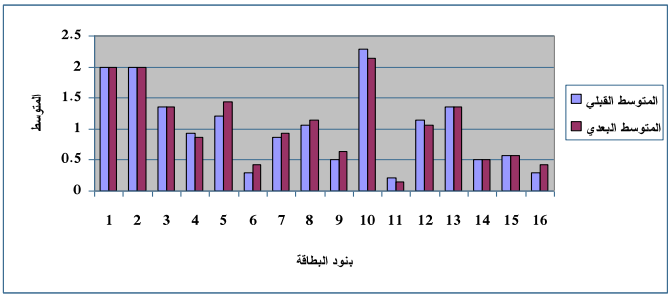
- تراوحت متوسطات بقية بنود البطاقة بين متوسط (**0.29**) ونسبة مئوية قدرها (**9.67%**) إلى متوسط (**2.00**) ونسبة مئوية قدرها (**66.67%**).
- كان متوسط المجموع الكلي للأداء (**16.57**) بنسبة مئوية قدرها (**34.52%**).

- بالنسبة للأداء البعدي:

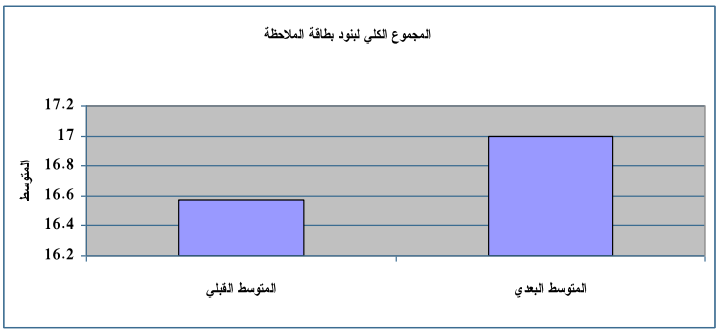
- حصل البند رقم (**10**) "تعليم الكتابة مع بداية تعليم القراءة"، في بطاقة الملاحظة على أعلى متوسط (**2.14**) بنسبة مئوية قدرها (**71.33%**).
- حصل البند رقم (**11**) "تنمية مهارات الفهم عند تعلم أول وحدة لغوية تدل علي معني؛ كفهم أثر القيم الخلافية للأصوات فى تشكيل المعنى، وتمييز الصواب من الخطأ، وإعادة ترتيب الحروف لتكون كلمة لها معنى، وإعادة ترتيب كلمتي الجملة.." على أقل متوسط في القائمة (**0.14**) بنسبة مئوية قدرها (**4.67%**).
- تراوحت متوسطات بقية بنود القائمة بين متوسط (**0.43**) ونسبة مئوية قدرها (14.33%) إلى متوسط (2.00) ونسبة مئوية قدرها (**66.67%**).
- كان متوسط المجموع الكلي للأداء (**17.00**) بنسبة مئوية قدرها (**35.42%**).

ويمكن تمثيل المتوسط القبلي والبعدي لكل مفردة، والمجموع الكلي لهما بيانياً في الشكلين (9)، (10) التاليين:

شكل (9) يوضح المتوسطين؛ القبلي والبعد لكل مفردة في بطاقة الملاحظة



شكل (10) يوضح التمثيل البياني للمجموع الكلي للمتوسطين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة



2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: فيما يتعلق بوجود فرق دال بين تلاميذ المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما هو معلن بالجدول رقم (4)، وتمثيله بيانياً في الشكل (1)، وكذا وجود فرق دال بين معلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين؛ القبلي البعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأعلي)، كما هو معلن بالجدول رقم (5)، وتمثيله بيانياً في الشكل (2)، وقد كان حجم الأثر كبيراً في كليهما، لأنه أكبر من (0.8)، مما يدل علي أن تأثير البرنامج التدريبي علي تنمية معلومات ومعارف مدخل التركيز المبدئي على الرمز لدي معلمي المجموعة التجريبية كان تأثيراً كبيراً، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلي:

1- اكتساب المعلمين المتدربين للمعارف المتعلقة بتعليم القراءة وفق مدخل التركيز المبدئي على الرمز، وذلك من خلال البرنامج التدريبي الذي استمر ثلاثة أيام بمعدل خمس ساعات يومياً؛ أي خمس عشر ساعة تدريبية.

2- اشتمال البرنامج التدريبي على مادة تعليمية تم إعدادها بشكل دقيق بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة قدر المستطاع، وما رافق ذلك من أنشطة متنوعة تم تطبيقها على المتدربين.

3- ربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى ضعف إلمام المعلمين المتدربين بهذا الموضوع قبل القيام بعملية التدريب، مما يعكس الأثر الإيجابي لاكتسابهم المعارف نتيجة عملية التدريب.

4- الأسلوب المشوق في عرض البرنامج التدريبي، وطرائق التدريب المختلفة والتي تم استخدامها في تنفيذ البرنامج التدريبي، مما ساعد في وجود جو من التحفيز والتشويق للتعلم.

5- تطبيق أساليب تزيد من فاعلية البرنامج التدريبي كالحوار، والمناقشة، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والعصف الذهني، مما ساعد على إلمام المعلمين المتدربين بالمعارف والمعلومات الخاصة بمدخل التركيز المبدئي على الرمز .

6- التلازم بين المعلومات النظرية والعملية في عرض البرنامج التدريبي ،مما ساعد المعلم المتدرب على استيعاب تلك المعلومات.

ثانياً: فيما يتعلق بوجود فرق دال بين معلمي المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح معلمي المجموعة التجريبية، كما هو معلن بالجدول رقم (7)، وتمثيله بيانياً في الشكل (4)، وكذا وجود فرق دال بين التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي على معلمي المجموعة التجريبية (المتوسط الأعلي) كما هو معلن بالجدول رقم

(8)،وتمثيله بيانياً في الشكل (5)، وقد كان حجم الأثر في كليهما كبيراً، لأنه أكبر من (0.8)، مما يدل علي أن تأثير البرنامج التدريبي علي تنمية مهارات الأداء لدي معلمي المجموعة التجريبية كان تأثيراً كبيراً، و**يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:**

1- أنه قد يكون هناك تصور كبير لدى المتدربين بأهمية تنمية ذواتهم واكتساب مهارات جديدة مما كان له الأثر الإيجابي على أدائهم، وهذا ما لاحظه الباحث على المعلمين المتدربين من السؤال والحرص على الفائدة والتطبيق الجيد لما تعلموه، والتي تدفع المتدرب للبذل والحرص على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، واكتساب مهارات فاعلة ومؤثرة في العملية التعليمية.

2- رغبة المعلمين في اكتساب مهارات جديدة، وتحسين الأداء في العملية التعليمية، كان له الدور البارز في اكتسابهم لمهارات تعليم القراءة وفق مدخل التركيز المبدئي على الرمز، يضاف إلى ذلك رغبة المعلمين في تعلم استراتيجيات ومداخل جديدة تحسن من أدائهم المهني.

3- التلازم بين المعلومات النظرية والعملية في عرض البرنامج التدريبي، مما ساعد المتدرب على استيعاب تلك المعلومات والمهارات، والذي انعكس بدوره على أداء المعلم في تطبيقها.

4- ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بمحتوى كتاب القراءة المقرر الذي يقوم المعلم بتدريسه، مما جعل المعلم المتدرب يدرك أهمية مثل هذا البرنامج، وذلك لأنه يمس حاجة ملحة لديه، وبالتالي نشط المعلم في تلقي البرنامج، وتطبيق المهارات، وهذه هي أحد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التدريب أثناء الخدمة.

5- المزج بين النظرية والتطبيق مما كان له أثر فاعل في اكتساب المعلمين المتدربين مهارات تدريس مدخل التركيز على الرمز..

6- إعطاء المتدربين الوقت الكافي للتعلم والتطبيق العملي لما تعلموه، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، مما كان له أثر في تحسين الأداء واكتساب مهارات تدريس مدخل التركيز على الرمز.

7- تزامن تطبيق البرنامج التدريبي مع قيام المعلم المتدرب بالتدريس، مما أتاح له الفرصة الكبيرة في تطبيق ما تدرب عليه في الواقع العملي والفعلي، وبالتالي انعكس ذلك على إتقان مهارات التدريس في ضوء مدخل التركيز على الرمز.

8- التفاعل الايجابي المتبادل بين المتدربين وبين المدرب، وتوفير قدر من المسئولية الفردية في التعلم والتدريب، مما كان له أثر بارز في بذل كل متدرب المزيد من الجهد من أجل اكتساب مهارات التدريس في ضوء مدخل التركيز على الرمز.

9- اعتماد البرنامج التدريبي على بعض الاستراتيجيات، والتي كان لها دور في جعل المتدرب هو الأساس في عملية التدريب، مما كان لذلك التعلم الأثر البالغ في التعلم والذي ظهر في التطبيق الجيد والتميز لدى المعلمين في مهارات تدريس مدخل التركيز على الرمز.

ثالثاً: فيما يتعلق بعدم وجود فرق دال إحصائياً عند **(0.05)** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار مدخل التركيز المبدئي على الرمز للمجموعة الضابطة، كما هو معلن بالجدول رقم **(6)**، وتمثيله بيانياً في الشكل **(3)**، وكذا فيما يتعلق بعدم وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعة الضابطة، كما هو معلن بالجدول رقم **(10)**، وتمثيله بيانياً في الشكل **(8)**، وهي نتيجة منطقية تعزى إلى عدم إخضاع المجموعة الضابطة لأي نوع من التدريب، وفي الوقت نفسه تؤكد أهمية التدريب للمعلمين في حالة كان هذه

التدريب حاجة ملحة لهم، كما في حالة تدريبهم على مدخل التركيز المبدئي على الرمز الذي تستهدفه الدراسة الحالية.

رابعاً: فيما يتعلق بالمتوسطين؛ القبلي والبعدي والنسبة المئوية لهما، لكل مفردة من مفردات بطاقة الملاحظة للمجموعة التجريبية، كما هو معلن بالجدول رقم (9)، وتمثيله بيانياً في الشكل (6)، يلاحظ حصول البندان (1) "البدء بالمتطلبات القبلية اللازمة لتعليم القراءة؛ كتقديم الحروف الهجائية بأصواتها، والتدريب علي مهارات التمييز بينها رسما ونطقا" في القبلي على أعلى متوسط (2.00) بنسبة مئوية قدرها (66.67%)، وحصول نفس البند على أعلى متوسط (2.64) بنسبة مئوية قدرها (88.00%) في البعدي، وهي نتيجة طبيعية ومنطقية نظراً لأن تقديم الحروف الهجائية بأصواتها، والتدريب علي مهارات التمييز بينها يعد البداية في تعليم القراءة وفق إجراءات الطريقة الصوتية التي تعتمد كطريقة لتعليم القراءة في المدرسة المصرية، أو مدخل التركيز المبدئي على الرمز الذي تعتمده الدراسة الحالية.

- فيما يتعلق بحصول البند رقم (11) "تنمية مهارات الفهم عند تعلم أول وحدة لغوية تدل علي معني؛ كفهم أثر القيم الخلافية للأصوات فى تشكيل المعنى، وتمييز الصواب من الخطأ، وإعادة ترتيب الحروف لتكون كلمة لها معنى، وإعادة ترتيب كلمتي الجملة.." على أقل متوسط في القائمة (0.14) بنسبة مئوية قدرها (4.67%) في القبلي، وهي أيضاً نتيجة طبيعية ومنطقية كذلك، فالمعلمون لم يكن لديهم هذه الآلية من قبل، حيث إن غاية ما يهدف إليه المعلمون من حصص تعليمها هو إكساب تلاميذهم القدرة على القراءة، كما أن هناك ما يشير إلى جهل معظم المعلمين بالنماذج التي تفسر كيفية حدوث الاستيعاب، ومكوناتها وأطرها الفلسفية، وكيفة الاستفادة منها في مواقف تعليم القراءة؛ لتقديم أشكال العون الفني للتلاميذ لبلوغ مستويات متقدمة للاستيعاب القرائي (صالح عبد العزيز النصار، 2008)، (Willis,2009)،

– وفيما يتعلق بحصول البند رقم (9) "تعزيز المهارات التى سبق دراستها" على أقل متوسط في القائمة (1.36) بنسبة مئوية قدرها (45.33%) في البعدي، فيعد ذلك نتيجة منطقية نظراً لأن المعلمين يركزون على ما يتناولون من مهارات ولا يعيرون أي اهتمام لما سبقت دراسته حتى ولو كان ذلك ضمن محتوى برنامج تدريبي، فانهماك المعلم في انجاز درسه، وحصره في دقائق معددوة؛ هي زمن الحصة، ينسيه أي مهام خارج إطارها، حتى يصل الأمر إلى إهمال التدريب على ما تناوله الدرس ذاته من مهارات.

خامساً: فيما يتعلق بالمتوسطين؛ القبلي والبعدي والنسبة المئوية لهما لكل مفردة للمجموعة الضابطة، كما هو معلن بالجدول رقم (11)، وتمثيله بيانياً في الشكل (9)، يلاحظ حصول البند (10) "تعليم الكتابة مع بداية تعليم القراءة"، في بطاقة الملاحظة على أعلى متوسط (2.29) بنسبة مئوية قدرها (76.33%) في القبلي، وحصول نفس البند على أعلى متوسط (2.14) بنسبة مئوية قدرها (71.33%) في التطبيق البعدي، وهذه نتيجة طبيعية ومنطقية، نظراً لأن كتاب التلميذ المقرر يفرد فراغاً من أول درس لتعليم القراءة لكتابة الحروف التي تناولها، وهي نتيجة لم يكن للمعلم إرادة فيها بل هو أمر مفروض ضمن آليات تنفيذ الدروس المرسومة له.

– فيما يتعلق بحصول البند رقم (11) "تنمية مهارات الفهم عند تعلم أول وحدة لغوية تدل علي معني؛ كفهم أثر القيم الخلافية للأصوات فى تشكيل المعنى، وتمييز الصواب من الخطأ، وإعادة ترتيب الحروف لتكون كلمة لها معنى، وإعادة ترتيب كلمتي الجملة.." على أقل متوسط في القائمة (0.21) بنسبة مئوية قدرها (7.00%) في القبلي، وحصول البند نفسه على أقل متوسط في القائمة (0.14) بنسبة مئوية قدرها (4.67%) في التطبيق البعدي، وهذه نتيجة منطقية تؤكدها ما سبق ذكره بالنسبة للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بهذا البند على

وجه الخصوص، بما يؤكد اهتمام المعلمين بالتركيز على القراءة الميكانيكية دون الالتفات ما لحق بمفهوم القراءة من تطور؛ حيث أصبح ينظر إليها على أنها عملية تفكيرية تسهم في تطوير البنية الذهنية لدى المتعلم عبر فرص التدريب المتاحة التي تنمي لديه التفكير، ومن ثم تبرز أهمية انخراط المعلمين في برامج التدريب التي تستكمل لديهم هذا النقص، كحال من تم تدريبهم في البرنامج الذي استهدفته الدراسة الحالية.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات:

1- مراعاة إعداد محتوى كتاب القراءة وفق مقتضيات مدخل التركيز على الرمز.

2- الإفادة من بطاقة الملاحظة في تقويم أداء معلمي القراءة للصف الأول الابتدائي.

3- تنفيذ البرنامج المُقترح على معلمي القراءة للصف الأول، والاستفادة منه لتطوير آدائهم.

4- تقديم الحوافز المادية والمعنوية لحضور الدورات التدريبية انطلاقاً من دورها الكبير في تطوير تدريس اللغة العربية.

5- الاهتمام بجانبي المعرفة والأداء عند تقويم أداء المعلمين السنوي.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ توصي بما يلي:

واستكمالا للدراسة الحالية، ولشعور الباحث ببعض المواضيع والقضايا المهمة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يقترح الباحث ما يلي:

1- إجراء دراسة مماثلة على عينات أوسع.

2- تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

3- رأي القائمين على تعليم اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في تعليم القراءة وفق مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

4- منهج مقترح في اللغة العربية للصف الأول في ضوء مدخل التركيز المبدئي على الرمز.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1 - أحمد المهدي عبدالحليم (1999): **التحديات التربوية للأمة العربية**، القاهرة، دار الشروق.

2- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل (1419هـ/ 1999م): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.

3- الحسن الجعفر خليفة (1992): "**برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية فى معاهد المعلمين بالسودان فى ضوء الكفايات التعليمية الأساسية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص85.

4- إيمان أحمد محمد هريدي (2003): "**برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم**"، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

5- بدوي أحمد محمد الطيب (2002): "**فاعلية برنامج للتدريب عن بعد في تنمية الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كية التربية، جامعة الأزهر.

6- بدوي أحمد محمد الطيب (2010): "**تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة للمعلمين المساعدين غير المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالتعلم الذاتي في ضوء احتياجاتهم**"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 165، ج1، ديسمبر 2010.

7- جمال سلامة (2001): "**فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهـــارا ت التدريسية لدى الطلاب المعلمين**"، عالم التربية، المجموعـــة2 ، العدد3 ، جـــ2 ، القاهرة.

8- سناء طيبي (2006): "إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة"، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد8، الرياض، ص ص147- 178.

9- عبد الحميد زهري سعد عطا الله (2006): "**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفاءات التدريس وتحقيق متطلبات الجودة لدى معلمـــي اللغـــة العربية المرحلة الإعدادية**"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 54، مايو .2006

8- عبد الرازق مختار محمود (2008): "**فاعلية برنـــامج تـــدريبي لتنميـــة مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات مـــا وراء المعرفة وأثره علي تنمية الطلاقة اللغويـــة والتحصـــيل لـــدي طلابهم**"، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد39، أكتوبر 2008.

10- عبدالرحمن الصغير (1996): "**برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايـــات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربيـــة للنـــاطقين بلغـــات أخـــرى بالأزهر أثناء الخدمة**"، رسالة دكتوراه غيـــر منشـــورة، معهـــد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، جمهوريـــة مصـــر العربية.

11- علي سلام، فاروق خليفة (2012): **أساسيات تعليم القراءة والكتابـــة**، كلية التربية، جامعة دمنهور.

12- فاروق خليفة أبوزيد (1993): "**التفاعل بين بعض مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها على الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

13- محمد أبوزهرة، (2013): "**تقييم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة للمبتدئين وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية بمحافظة البحيرة)**"، تحت النشر.

14- مباركة صالح الأكرف (1990): "**تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات**"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

15- محمد إبراهيم الخطيب (1990): "**فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية**"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

16- محمد أحمد أحمد عيسي (2009): "**فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية**"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 95، سبتمبر 2009.

17- محمد السيد سعيد (2005): "**تنمية مهارات تدريس الهجاء لدى الطلاب المعلمين بإستخدام التدريس المصغر**"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 47، سبتمر .2005

18- محمد الصائم عثمان (2001): **تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعض التجارب المعاصرة**، ط1، بيشة، مكتبة الخبتي الثقافية.

19- محمد رجب فضل الله (1998): **واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة (ومقترحات لتطويره)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (46)، يوليو1998، كلية التربية، جامعة عين شمس، 149-186.

20- محمد رفعت حسنين (2004): **فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء حاجاتهن التدريبية لتدريس اللغة العربية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

21- محمد سالم الهرمة (1996): "**برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بليبيا**"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

22- محمد عبود الحراحشة (2005): "**فاعية البرامج التدريبية للمعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة أريد من وجهة نظر المتدربين**"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد42، فبراير.2005

23- محمد عزت عبد الموجود (1997): **إعداد وتدريب المعلم في الوطن العربي، الواقع الراهن، رؤية استراتيجية للمستقبل**، وزارة التربية والتعليم، الدوحة.

24- محمد لطفي جاد (2007): "**صور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية**"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد125، يونيه .2007

25- محمود حمود الموسى (1987): "**بناء برنامج لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

26- محمود كامل الناقة (1997): **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية**، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

27- مريم محمد عايد (2005): "**برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات المعلمات لمواجهة تحديات العولمة**"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 48، اكتوبر.2005

28- مصطفى محمد كامل (2004): "**التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم**"، المؤتمر العلمي16 (تكوين المعلم)، مجلد2، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

29- نادية العطاب (2004): "**فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس**"، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني ، القاهرة.

30- هدى محمد إمام صالح (2008): "**برنامج مقترح لتدريب معلمي الكبار بالوطن في ضوء الكفايات اللازمة لهم**"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 79، يونيه 2008.

31- وزارة التربية والتعليم (2011): **برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى**، جمهورية مصر العربية، القاهرة، أكتوبر 2011.
http://www.giloegypt.org/egrp

32- وفاء العويضي، (1422هـ/ 2001م): "أثر برنامج تدريبي قائم على مطالب تعليم المقررات الدراسية في كفاءة الطالبات معلمات اللغة العربية"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، وكالة الرئاسة لكليات البنات، جدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1-Barr, Repecca (1991); "**Toward a Balanced perspective on Beginning Reading"** in journal of Educational Research, May. Vol. 20, No. 4.

2-Beech, John; Pedly, Helen (1994); Training letter to sound Connections; The efficacy of tracing current psychology, summer, (3)2, 153- 12.

3-Corcoran, Thomas B (1995); Helping teacher well: Transforming Professional Development, Retrieved: 5/ 10/ 2006 from the World Wide.

4-Web: http://www.ed.gov/pubs/CPRE/index.html.

5-Correia, Marlene p.; Mchenry, Jana M (2002); The Mentors Handbook: Practical Suggestions for Collaborative Reflection and Analysis, Norwood, Massachusetts; Christopher-Gordon Publisher, Inc.

6-Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (1995); Reconceptualizing Professional Development, Washington D C: ERIC ED 383695.

7-Dilworth, Mary E; Imig, David G (1995); Professional Teacher Development and the Reform Agenda, ERIC Digest, ED 383694.

8-Drektrah, Mary Eller; Chang, Bettram (1997); Instuctional strategies used by general educators and Teachers of students with learning disabilities, remedial And special educations, May/ Jum (8)3, 174- 8.

9-Edgetron, Mary Allen (2000); the effectiveness of staff Development program, The university of north cading at Chapel Hill. (non published).

10-Edwards, Jerridenise (2000); The relationship of Phonological, visual, and temporal processing to Reading disabilities university of Alabama at Birmingham (non published).

11-Ehri, L.C., Nunes, S.N., Stahl, S.A. & Willows D.M., (2001); Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis. Review of Educational Research, 71, 393-447.

12-Elbehiri, G., & Everatt, J. (2007); Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexi and non- dyslexi speakers of Arabic. Reading and Writting, 20, 273-294.

13-Fang, Z., (2010): Developing writing discourse knowledge in whole language and code emphasis classrooms, British journal of Educational psychology, 70 (3): 317- 335.

14-Garcia Gorgia. Ernst & P. David, Pearson (1991); "Modifying Reading Instruction to Maximize its Effectiveness for all students, in "Michael S. Knapp, Patrick M. shields; better schooling for that children of poverty, New York; McCutchan publishing corporation, May.

15-Hooks, Linda; Peach, Walter: Effectiveness of phonics for students with learning disabilities. Journal of Instructional Psychology, Vol 20(3), Sep 1993, 243-245.

16-Levin, I., Shatil- Carmon, S. & Asif-Rave, O. (2005): Learning of letter names and sounds and their

17-contribution to word recognition. Journal of Experimantal Child Psychology, 93, 139-165.

18-Levin, I. & Saiegh- Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008); early Literacy in Arabic: An intervetion with Israeli Palestinian Kindergarteners. Applied Psycholinguistics, 29, 413-436.

19-Perkins June Helen (1999); Effective teaching methods Which enhance the literacy skills of fourth grade African

American students as identified by elementary School teachers, Oklahoma state university (non published)

20-Shankweiler, Donaled (1991); "Starting on the Right foot" in American Education Research journal, May.

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

22-Share, D. (1995). Phonological recording and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. Cognition, 55, 151-218.

23-Smith Sandra Hargrove (1998); The effect of auhole Language method of instruction and an integrated Phonics method of instruction on the reading Achieverment of inner- city, preschool pupils the grade Washington university (non published).

24-National conference of state Legislatures (2002): The forum for Americas Ideas Policy Options for Improved Professional Development: A Road Map for Policymakers, U.S.A, NSDC.

25-National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel teaching children to read; An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, Dc: National Institute of Child Health and Human Development.

26-Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999); Young children use letter names in learning to read words. Psychological Science, 10, 334-338.

27-Wyse, D. (2000): 'Phonics; The whole story? A critical review of empirical evidence, Educational. Studies, 26(3), 355–44.