المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف بكلية التربية جامعة صنعاء حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما وعلاقتها ببعض المتغيرات

عبد الله علي علي الكوري
أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق التدريس المشارك – كلية التربية
جامعة صنعاء
Alkawri58@yahoo.com

12

الملخص

هدفت هذه الدراسة 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 .

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة اشتملت على (24) فقرة وفق نظام ليكرت الخماسي ، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (42) طالبا وطالبة من الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف يمتلكون معتقدات معرفية حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما تجمع بين التوجهات البنائية والتقليدية ، لكن معتقداتهم المعرفية كانت أكثر تمحورا حول التوجهات النظرية البنائية القائمة على استخدام المدخل اللغوي الكلي في تعليم القراءة والكتابة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين لا تختلف باختلاف متغيري الجنس والتحصيل الدراسي للطلبة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين مساقات برنامج إعداد معلم الصف موضوعات وأنشطة تعزز من المعتقدات المعرفية البنائية لدى الطلبة في تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية ، تخصص معلم الصف ، تعليم القراءة والكتابة.

Intellectual Beliefs in Class Teacher Discipline Program at Faculty of Education, Sana'a University about Teaching and Learning the Reading & Writing Skills in relation to some Variables

Dr. Abdullah Ali Al-Kouri
Associate Professor of Arabic Language and Teaching Methods
Faculty of Education - Sana'a University

Abstract:

The aim of this study was to investigate the intellectual beliefs of class teacher program at Faculty of Education, Sana'a University about

the teaching and learning of reading and writing skills and the relation of that to teachers' gender and educational achievement.

To achieve that, a questionnaire of 24 items with five-point Likert Scale was prepared and administered on a sample of (42) male and female students majoring in class teacher program.

The results of the study showed that the students majoring in class teacher program have intellectual beliefs about the teaching and learning of reading and writing skills which combine between the constructive and traditional approaches. However, their intellectual beliefs were more focused on the constructive theoretical orientations based on the use of the whole language approach in teaching and learning literacy.

The results also showed that there is no significant difference in the intellectual beliefs of both male and female respondents based on their gender or their achievement. The study recommended that the class teacher programs should include in thier curricula topics and activities that enhance student teachers' constructive epistemological beliefs in teaching and learning of literacy.

Keywords: Intellectual Beliefs, Class Teacher Program, Reading &Writing Skills

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية :

تعد القراءة والكتابة من أهم المهارات اللغوية التي تسهم في بناء شخصية التلميذ، وتطوير قدراته، وتنمية معارفه، وتنويع خبراته، وهما الأساس الذي ترتكز عليه قضية التعليم والتعلم بصفة عامة؛ إذ إن تعلم القراءة والكتابة يحدد بشكل حاسم نجاح التلميذ في المدرسة، وفي الحياة لاحقا، لذلك سعت كثير من النظم التعليمية إلى وضع الخطط والبرامج اللغوية اللازمة لتمكين التلاميذ في وقت مبكر من امتلاك المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة.

وتشكل القراءة الأساس الأول لعملية التعليم والتعلم في المراحل التعليمية المختلفة، لذلك أصبح ينظر إليها على أنها عملية نشطة يستند نجاحها لدى الأطفال إلى تطوير مهاراتها المتنوعة التي تعد من أبرز المهام الرئيسة للمدرسة الابتدائية؛ انطلاقا من أن اكتساب المهارات القرائية سيؤدي إلى النجاح في المهارات الأكاديمية اللازمة لحدوث التعلم (طعيمة والشعيبي، 2006، والبطاينة والبركات، 2005). ولا يوجد خلاف في أن الأطفال الذين يعجزون عن القراءة السليمة يتوقع أن يصبحوا فاشلين قرائيا في دراستهم؛ حيث تشير التقديرات الديموغرافية الحديثة إلى أن الأطفال الذين يفشلون في الوصول إلى المعايير الأساسية في الكفاءة القرائية سوف يستمرون في التزايد خلال العقود القادمة (Luciano,J,1997). أما الكتابة فهي الوجه الآخر للقراءة؛ حيث إنها تساعد على تنمية القدرات العقلية واللغوية معًا، فهي الوعاء الذي يتفاعل فيه كل ما لدى المتعلم من آراء وأفكار وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج أعمال كتابية راقية من حيث الشكل والمضمون.

ويمثل دعم وتعزيز نمو المهارات القرائية والكتابية لدى التلاميذ واحدة من أكثر وظائف المعلم أهمية؛ فقد أوضحت الأبحاث في مجال تعليم المهارات اللغوية أن المعلم يعد أهم عنصر يؤثر في النمو القرائي والكتابي للتلميذ، وأن المدارس اليوم يتوقع منها الوصول بعدد كبير من الأطفال إلى مستويات عليا من الكفاءة في القراءة والكتابة (Corkett, Hatt & Benevides, 2011).

ويتحدد الدور الذي ينهض به المعلم في إكساب تلاميذ الصفوف الأولية المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، وفي التسريع من وتيرة نموها لديهم، في ضوء ما يحمله من رؤى وأفكار وتصورات تشكل معتقداته المعرفية حول طبيعة هاتين المهارتين ومداخل تعلمهما وتعليمهما؛ إذ لا يكاد يماري أحد من الباحثين اليوم بما للبناء النظري الفكري للمعلم ـــــ الذي يشتمل على مجموعة النظريات والمفاهيم والتصورات والمعتقدات التي يحملها نحو التدريس وأساليبه، والتعلم وعملياته ـــــ من أثر كبير على ممارسات المعلم التدريسية في البيئة الصفية، ومن ثم على نجاح التلاميذ أو فشلهم في اكتساب المهارات وبناء المفاهيم التي يتعرضون لها، وذلك أن مستوى التلاميذ مرتبط بالأساليب والاستراتيجيات التي يوظفها المعلم، والتي تتأثر هي الأخرى بما يؤمن به من توجهات ومفاهيم نظرية (العقيلي، 2005). ويذكر بيشاو (Bishaw, A. ,2010)لذا نجد أن العديد من الدراسات المتعلقة بمعتقدات المعلمين حول التعليم والتعلم قد توصلت إلى أن هذه المعتقدات ذات تأثير متعاظم في قرارات المعلمين البيدادوجية، وفي أدائهم التدريسي .

ويرى عدد من الباحثين أن المعتقدات المعرفية للمعلمين تؤدي دورا حاسما في تحديد تصوراتهم للتدريس والتعلم، وفي قراراتهم وممارساتهم التدريسية في البيئة الصفية، وفي كيفية تعلمهم من خبراتهم المهنية، و استجابتهم لجهود الإصلاح والتطوير التربوي ، كما أنها تؤثر في مداخل تعلم التلاميذ، وفي تشكيل مفهوماتهم ومدركاتهم.

(Peterson,Schreiber&Moss,2011,Lotter,Harwood&Bonner,2007.Lee et al,2013).

علاوة على أن هذه المعتقدات تشكل أطرا مرجعية للمعلمين، ويتعاظم نموها مع مرور الوقت، ويمكن من خلالها فهم مدى إدراك المعلمين لمعارفهم التربوية وتطبيقاتها العملية، إضافة إلى أن الاعتناء بها يؤدي دورا بارزا في تحقيق وتطوير عمليتي التدريس والتعلم (Shinde &Karekatti, 2012البلوشي، والرواحي، 2011). كما أن وجود الوعي بمعتقدات الطلبة المعلمين من شأنه أن يسهم في تطوير إعدادهم المهني، وفاعليتهم التدريسية (Mahr and others, 2015).

وتؤكد الدراسات الخاصة بمعتقدات المعلمين التي يشار إليها في أدبيات البحث التربوي بالتوجهات النظرية للمعلمين (Theoretical Orientations) أن الباحثن بحاجة إلى الاستمرار في التركيز على تقييم التفاعلات بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية الصفية، وخبرات نموهم المهني التي تركز على تدريس القراءة (Armstead-Flowers,2015).

وقد أوضحت عدد من الدراسات ـــــ كما يشير فانج (Fang,1996) ــ أن المعلمين يمتلكون معتقدات نظرية حول طبيعة القراءة والكتابة وتعليمهما، وأن هذه المعتقدات تعمل على تشكيل طبيعة ممارساتهم التعليمية، كما وصفت معارف المعلمين ومعتقداتهم حول القراءة بأنها أساس قراراتهم الخاصة بتدريس مهارات القراءة والكتابة كما تتجلى في البيئة الصفية (Falcon,H.2006)، وهذه المعتقدات النظرية تؤثر في الأهداف التي يتبناها المعلمون، كما تؤثر في إجراءاتهم، وفي رؤيتهم لأنماط السلوك القرائي المناسب ، ،والمواد التعليمية التي يوظفونها في التدريس، والمعايير التي يستخدمونها لتحديد مستوى النمو في القراءة والكتابة (Falcon,2006,Kuzborska,2011).

كما تؤثر معتقدات المعلمين وتصوراتهم النظرية حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما في قراراتهم وأحكامهم حول الكيفية التي تعلم بها القراءة والكتابة (Ruplay, & Logan, 1984) وفي تعلم طلابهم، إذ يعتقد بعض الباحثين أن التوجهات النظرية التي يتبناها المعلمون نحو القراءة والكتابة لا تزال تمثل متغيراً رئيساً في تحديد السلوك القرائي لدى المتعلمين؛ ولذلك فإن أفكار المعلمين عن كيفية اكتساب مهارات القراءة والكتابة يمكن أن تؤثر بشكل مباشر في الأساليب التي يستخدمها طلابهم في تعلم مهارات القراءة والكتابة ((Lenski, et al,1998.)

ويؤكد بعض الباحثين أن التوجهات والمفاهيم النظرية لمعلمي القراءة والكتابة تتحكم في نوع ممارساتهم التدريسية وطبيعتها؛ أي أن تفكير المعلم وسلوكه يهتدي بمجموعة من النظريات والأفكار التي توجه أسلوبه في التدريس، وطريقته في التعامل والتفاعل مع تلاميذه وكيفية اتخاذه للقرارات التدريسية(Gove, 1993, Martin,2001).

وفي دراسة حديثة حلل تايلور وزملاؤه (Taylor,et al, 2002) العلاقة بين ممارسات المعلمين ونمو التلاميذ في التحصيل القرائي، وحددوا الممارسات التدريسية الخاصة التي يبدو أنها مرتبطة بتحسن التلاميذ في القراءة، وتضمنت هذه الممارسات: تعزيز اندماج التلاميذ النشط في أنشطة معرفة القراءة والكتابة، وطرح الأسئلة ذات المستوى الأعلى، وتبني موقف داعم للتلميذ من بين مواقف الأخرى. ووفقا لنتائج الدراسة فقد تبين أن الكيفية التي يدرس بها المعلمون مساوية في أهميتها لما يتم تدريسه عندما يسعون إلى إحداث تغييرات في تدريس القراءة.

وافترضت دراسة وري وزملائها (Wray, et al, 2002) أن المعلمين الفعالين يملكون مجموعة متماسكة من المعتقدات المتصلة بطبيعة القراءة والكتابة وتعلمهما، وقد دعمت نتائج الدراسة هذه الفرضية، وعلاوة على ذلك، فقد وجد أن المعلمين الفعالين في تعليم القراءة والكتابة كانوا أكثر تماسكاً في معتقداتهم حول القراءة والكتابة، وأكثر ميلاً إلى دعم الأنشطة التي تتوافق مع تلك المعتقدات (Falcon- Huertas,2006).

ويقرر جوف (Gove, 1993) أن المعلمين يحملون أفكاراً ضمنية عن تعلم القراءة ، وأنهم عادة يسلكون طرقا تتناسب وتتفق مع تلك المعتقدات. وقد أجرى ونج (Wing, 1989) دراسة حول أثر معتقدات معلمي رياض الأطفال على تصورات الأطفال للقراءة والكتابة، ووجد من خلالها أن المفاهيم النظرية التي يحملها معلمو رياض الأطفال حول تطور اللغة واكتسابها لا تؤثر فقط في مهاراتهم التدريسية، بل يمتد أثرها إلى تشكيل مدركات الأطفال حول طبيعة مهارات القراءة والكتابة واستخداماتها.

وأجرى غريشام (Grisham, 2003) دراسة حول العلاقة بين التصورات النظرية للقراءة والممارسات التطبيقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وخلصت نتائجها إلى أن هناك علاقة وتفاعلاً إيجابياً بين التصورات النظرية والممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون داخل قاعة الصف في تدريسهم للقراءة.

وصنفت المعتقدات المعرفية للمعلمين حول القراءة والكتابة في ضوء ممارساتهم التدريسية لها إلى عدة أنواع، فقد صنفها روبلاي ولوجان (Ruplay, & Logan, 1984) إلى نوعين هما: معتقدات متمركزة حول التلميذ، ومعتقدات متمركزة حول المحتوى، وترتبط المعتقدات القرائية المتمركزة حول التلميذ باستخدام معلمي القراءة في تدريسهم لها مدخل اللغة الطبيعية، أو مدخل كل اللغة، حيث يتم التركيز على دمج التلاميذ في نصوص متكاملة دون التعرض لخصائص اللغة المكتوبة، أما المعتقدات القرائية المتمركزة حول المحتوى فترتبط بالقراء الأساسيين وبالأساليب الخطية أو المباشرة في تعليم القراءة، ويوجه اهتمام أكبر للكلمات وأجزاء الكلمات في إطار نص معين؛ أي أن المعلمين المتمركزين حول المحتوى في تدريسهم القراءة يتعاملون فقط مع المهارات الأساسية لفك الترميز (نطق الأصوات).

وفي الدراسة التي قامت بها ديفورد (Deford,1979) بهدف تقييم التوجهات النظرية للمعلمين نحو تدريس مهارات القراءة والكتابة، تم تصنيف هذه التوجهات وفق مداخل تعليم القراءة في ثلاث فئات هي : التوجه الصوتي ؛ويمثله المعلمون الذين يؤكدون على أهمية معرفة الحروف والأصوات، والتوجه المهاري، ويمثله المعلمون الذين يركزون في تدريسهم على أهمية تعلم مهارات قرائية خاصة، والتوجه الكلي، ويمثله المعلمون الذين يؤكدون في تدريسهم على توفير نظرة متوازنة للقراءة، تقوم على الدمج والتوليف بين تعلم المهارات القرائية الخاصة، والحروف والأصوات، والتفكير الناقد (Armstead–Flowers,2015).

ويذكر العقيلي (2005) أن معظم الأدبيات التربوية في مجال تدريس اللغة ومهاراتها تكاد تجمع على تصنيف التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة ومهاراتها (Literacy Orientation) إلى ثلاثة توجهات هي: التوجه التقليدي، والتوجه البنائي، والتوجه الانتقائي، وتتضمن التوجهات النظرية للمعلمين افتراضاتهم الخاصة، ومعارفهم ومعتقداتهم التي يملكونها حول التدريس والتعلم، ومعرفة هذه التوجهات النظرية للمعلمين تعد مسألة مهمة لفهم العملية التدريسية؛ ومن هنا كان تصنيف معتقدات المعلمين حول القراءة والكتابة من خلال توجهاتهم النظرية، وتشتمل هذه التصنيفات على نماذج قرائية مختلفة، ومداخل لتعليم القراءة مثل المدخل الصوتي، ومدخل المهارات، ومدخل كل اللغة، وتصورات نظرية متنوعة مثل البنائية، والانتقائية، والتقليدية (Falcon- Huertes, 2006).

ويستمد التصور التقليدي لتدريس القراءة والكتابة أصوله من النظرية السلوكية ويغلب على تدريس مهارات القراءة والكتابة النموذج السلوكي، الذي يتمركز فيه التدريس حول المعلم، بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة، ويتمثل دوره في نقل أجزاء محددة من المحتوى أو المعرفة، ويكون التلميذ وفق هذا النموذج متلقيا سلبياً للمعرفة. (Cheng et al, 2009).

ويعد المدخل الصوتي من أهم المداخل التدريسية التي يستخدمها المعلمون التقليديون في تدريس التلاميذ مهارة القراءة؛ إذ يهتم هذا المدخل بمهارات فك الترميز "Decoding" ومهارات تحليل الكلمات التي تتطلب من التلاميذ التركيز على العلاقات بين الحرف وصوته، كما يستخدم المعلمون التقليديون طريقة التدريس المباشر في تدريسهم تلك المهارات (العقيلي، 2005).

أما التصورات البنائية لتدريس القراءة والكتابة وتعلمهما فترجع أصولها إلى الفلسفة البنائية وما يرتبط بها من نماذج ومداخل تدريسية بنائية، فالنموذج البنائي في التدريس يركز على خلق بيئات تعلم نشطة تسمح بالتفكير الناقد والتعاون وتعدد مصادر المعرفة، كما يؤكد على دور التصورات المسبقة والأبنية العقلية المعرفية في عملية التعلم، حيث يقوم الطلبة ببناء المعرفة بأنفسهم من خلال ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ،كما ينظر هذا النموذج للتعلم على أنه عملية تفاعلية وتأملية يكون المعلم فيها ميسراً للتعلم (غيث، والشوارب، 2009، Cheng et al, 2009).

ومن هنا يمكن أن ينظر إلى الاتجاه البنائي في تدريس القراءة والكتابة بوصفه اتجاها متمركزاً حول الطالب من حيث إنه يقدم للتلاميذ فرصاً عديدة لاكتشاف وبناء المعارف، وذلك انطلاقاً من خبراتهم ونشاطاتهم (العقيلي، 2005)، فعند تدريس القراءة يهتم المعلمون البنائيون بتدريب التلاميذ على استراتيجيات قرائية متنوعة تساعدهم على التخطيط والمراقبة والتحليل والتنظيم في قراءاتهم، وهذه الاستراتيجيات يحتاجها التلاميذ في عملية بناء المعنى، كما يركز المعلمون البنائيون على تدريس القراءة الاستراتيجية، وذلك بالتدريب على عملياتها المترابطة التي تشتمل على الاستعداد للقراءة وعمليات بناء المعنى في أثناء القراءة والتفكير والتأمل بعد القراءة (Paris et al, 1984) ، ويقوم الاتجاه البنائي في تدريس اللغة ومهاراتها على فكرة الدمج والتكامل والوحدة بين المهارات اللغوية، ومن ذلك مثلاً دمج

مهارتي القراءة والكتابة عند تدريسهما (العقيلي، 2005) ولذلك فإن المعلمين البنائين يفضلون استخدام المدخل الكلي أو مدخل كل اللغة في تعليم القراءة والكتابة.

وإلى جانب هذين التصورين : التقليدي والبنائي لتدريس القراءة والكتابة وتعلمهما يوجد تصور ثالث هو التصور أو الاتجاه الانتقائي (Eclectic orientation) الذي يمثل مزيجا للاتجاهين السابقين؛ أي أنه يعتمد على عملية مزج وتوليف بين مفاهيم وتطبيقات متعددة للاتجاهين السابقين، سواء في تفسيره لتعلم التلاميذ، أوفي طرائق التدريس (Martin, 2001) ، والاتجاه الانتقائي ليس مبنياً على فلسفة معينة مثل السلوكية أو البنائية، ولكنه مدخل "Approach" في التدريس مؤسس على نتائج البحوث التربوية التطبيقية التي تعالج أطيافاً متنوعة من الفكر التربوي ، ولأجل ذلك فإن هذا الاتجاه يعنى بتدريس مهارات التعرف على الكلمات، واستراتيجيات القراءة، وبناء المعنى، وغرس توجهات إيجابية نحو تعلم مهارات القراءة والكتابة والاستمتاع بهما، والاهتمام بالجوانب التكاملية بين مهارات اللغة بوصفها كلا واحداً. (Spiegel,1999).

وقدمت لينسكي (Lenski, wham,& Griffey, 1998) وصفا للأدوار والطرائق التي تميز تدريس القراءة والكتابة من وجهة النظر التقليدية، والانتقائية، والبنائية، فالمعلمون التقليديون يميلون إلى استخدام طرق تقليدية في تدريس القراءة ومداخل مبنية على مهارة القراءة الأساسية، و يعتمدون غالباً على التدريس المباشر، في حين يعتمد المعلمون البنائيون على المداخل الكلية، والنصوص التكاملية، والتدريس المتكامل، أما المعلمون الانتقائيون فيميلون إلى استخدام طرائق لتدريس القراءة بعضها تقليدية، وبعضها الآخر بنائية، والجمع بين وجهتي النظر البنائية والتقليدية فيما يتصل بتعلم التلاميذ.

وإلى جانب التصنيفات السابقة تذكر جياتس ومارتين (Gaitas &Martins.2015) : أن معتقدات المعلمين وممارساتهم حول تعليم المهارات الأولية للقراءة والكتابة تصنف تقليديا ضمن مدخلين رئيسين: الأول مدخل الأصوات أو المدخل المبني على الرمزcode–based الذي يرى : أن التلاميذ يجب أن يركزوا جهدهم أولا على إدراك العلاقات بين الأصوات والحروف المفردة، وأنهم من خلال التكرار والممارسة سوف يتمكنون من التعرف على الكلمات وكتابتها بصورة سليمة وصحيحة، ويؤكد هذا المدخل على نموذج المعالجة من أسفل إلى أعلى Bottom-up processing ؛ أي من الجزء وهو

الحرف أو الكلمة إلى الكل ممثلا بالجملة أو النص . ويتم ذلك بقيام التلاميذ بتحويل الكلمات المكتوبة غير المألوفة إلى صورتها المنطوقة من خلال تعلم المطابقة بين الأصوات ورسمها الكتابي.

وتتضمن أنشطة المدخل المبني على الرمز تدريس الأطفال كيفية تسمية الحروف وكتابتها، والتنغيم الصوتي للكلمات، وربط الحروف بالأصوات التي تتكون منها، والنطق بالكلمات ؛ وترتبط هذه الممارسات عادة بالطريقة التركيبية في تعليم القراءة والكتابة.

والمدخل الثاني هو مدخل كل اللغة ، أو المدخل المبني على المعنى Meaning –based ، ويرى أنه يجب دمج التلاميذ في اللغة المكتوبة بصورة كلية حالما يبدؤون في تعليمهم الأساسي من خلال كتب القراءة ــ مثلا ــ وكتابة القصص الخاصة بهم ، وتعد القراءة والكتابة وفقا لأنصار هذا المدخل أنشطة تواصلية، فهم يعتقدون أن القراء يصوغون فرضياتهم حول معاني الكلمات التي قد يقابلونها، ويجمعون معلومات كافية لاختبار تلك الفرضيات، ويؤكد هذا المدخل على نموذج المعالجة من أعلى إلى أسفل Top- down processing(أي من الكل إلى الجزء) ، حيث يعتقد أصحاب هذا المدخل أن الأطفال سوف يصبحون قادرين على القراءة والكتابة عندما يتم وضعهم في بيئة غنية بالمواد المكتوبة، ويحفزون على استكشافها، وتتضمن الأنشطة المبنية على المعنى قصصا قرائية للأطفال، واستخدام قرينة السياق لاكتشاف الكلمات، والكتابة عن خبراتهم الخاصة. وهذه الممارسات ترتبط بالطرق الكلية لتعليم مهارات القراءة والكتابة.

وتوصل باودين وزملاؤه (Bawden,et al,1979) في دراستهم لمعتقدات معلمي المرحلة الابتدائية إلى أن معلمي الصفوف الأولية كانت لديهم معتقدات عن القراءة متمركزة حول المحتوى، بينما كانت معتقدات معلمي الصفوف الأخرى عن تدريس القراءة متمركزة حول التلاميذ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الأكثر والأطول خبرة كانوا في معتقداتهم القرائية متمركزين حول المحتوى ، وأن المعلمين الأقل والأحدث خبرة يميلون إلى التمركز حول التلاميذ في معتقداتهم القرائية.

إن معتقدات المعلمين تشير إلى منظومة متكاملة من الأحكام التي تتصل بأعمالهم في البيئة الصفية، فالمعلمون ــ شأنهم شأن غيرهم من البشر ــ يمتلكون معتقدات حول مجموعة

من الموضوعات والعلاقات والعمليات، وهذه المعتقدات يمكن أن تؤثر في أدائهم لمهامهم وفي نموهم المهني بوصفهم معلمين.

وفي ضوء ما تقدم، ومع تزايد الحاجة إلى تحسين مخرجات منظومة تعليم مهارات القراءة والكتابة وتعلمهما التي يجب أن تبدأ من مراحل تكوين المعلم وتدريبه قبل الخدمة، سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المتغيرات المؤثرة في هذه المنظومة، باستهدافها معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم مهارات القراءة والكتابة وتعليمهما، باعتبارها مدخلاً نحو تحقيق هذه الغاية.

مشكلة الدراسة:

تؤكد أدبيات البحث في مجال إعداد المعلم أن سلوكيات المعلم وأنشطته الصفية يتم تحديدها عن طريق مجموعة من الأطر النظرية التي توضح تصوراته وأفكاره ومعتقداته حول التدريس والتعلم، وهذه المعتقدات التي يشار إليها بوصفها توجهات نظرية أو معتقدات معرفية تعد أطرا مرجعية للمعلمين، ويتعاظم نموها مع مرور الزمن ، وترتبط ارتباطا وثيقا بنظرة المعلمين للغة وممارساتهم التدريسية لمهاراتها، وبأدوارهم كمعلمين ، وبعلاقاتهم مع طلابهم (Shinde,&Karekatti,2012). ولما كان الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف يتم إعدادهم لتدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أسياسيات القراءة والكتابة ومهاراتها، فإن من المهم فحص المعتقدات النظرية التي يحملها هؤلاء المعلمون حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما التي تكونت لديهم من خلال خبراتهم السابقة ، ومن خلال دراستهم الجامعية؛ نظرا لأثرها البالغ في تشكيل تصورات التلاميذ حول طبيعة عمليتي القراءة والكتابة، وفي تعلم مهاراتها الأساسية. ولذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1ــ ما المعتقدات المعرفية التي يحملها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف في كلية التربية بجامعة صنعاء حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما؟

2ـ هل تختلف المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما باختلاف جنسهم ؟

3ـ هل تختلف المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تعد دراسة معتقدات المعلمين مدخلاً مهما لفهم طبيعة ونوعية أدائهم التدريسي، ولذا فإن دراسة المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو تعلم القراءة والكتابة وتعليمهما قد توفر بعض الدلائل والمؤشرات عن طبيعة ممارساتهم التعليمية مستقبلاً، مما يسهم في توفير بعض الدلائل التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برنامج إعدادهم التربوي.
- تعد هذه الدراسة أول محاولة علمية ــ حسب علم الباحث ــ تسعى للكشف عن المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما؛ لذلك فإنه من المتوقع أن تفيد نتائجها القائمين على إعداد معلم الصف في تطوير برنامج إعداده بما يتسق مع تلك المعتقدات.
- ويمكن أن تساعد نتائج هذا البحث العاملين في الميدان التربوي على تعرف المعتقدات المعرفية الشائعة لدى معلمي الصف مستقبلا، لأخذها بالاعتبار في تصميم البرامج التدريبية لمعلمي الصف أثناء الخدمة.
- قد تمهد نتائج هذه الدراسة لإجراء دراسات أخرى مماثلة للتعرف على المعتقدات المعرفية للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها نحو تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها.

محددات الدراسة: اقتصر إجراء هذه الدراسة على الطلبة المعلمين في المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة صنعاء في تخصص معلم الصف (1 ــ 3) خلال الفصل الدراسي الثاني (الفصل النهائي) للعام الجامعي 2016/2015م، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على

الطلبة ضمن التخصص ذاته في كليات التربية بالجامعات اليمنية الأخرى، وعلى طلبة البكالوريوس ضمن المستويات الأخرى ممن هم في مستوى أدنى من مستوى السنة الرابعة.

ـ مصطلحات الدراسة

- **المعتقدات المعرفية:** ينظر إلى المعتقدات ـــ بصفة عامة ـــ على أنها "مفاهيم الفرد الذاتية ووجهات نظره التي أخذت قبولا لديه من حيث صحتها حول موضوع معين"(نوح،1992)

وتعرف المعتقدات المعرفية بأنها تلك التصورات المرتبطة بطبيعة المعرفة، وطبيعة اكتسابها، والأساليب الخاصة بالتعرف؛ أي أنها تمثل تصورات المعلمين لطبيعة المعرفة، والتدريس، والتعلم (Cheng et al,2009).

وعرف هارست وبورك (Harste & Burke,1977) المعتقدات النظرية لمعلمي القراءة بأنها" المبادئ الفلسفية، أو النظم الاعتقادية التي توجه توقعات المعلمين حول سلوك التلاميذ، والقرارات التي يتخذونها أثناء دروس القراءة" (Johnson,K.1992).

- **المعتقدات المعرفية نحو تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما:** يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة متماسكة من المعارف والمفاهيم والأفكار والتصورات التي يمتلكها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف عن طبيعة عملية القراءة والكتابة، واستراتيجيات وأساليب تعليمهما وتعلمهما، والدور الذي يقوم به المعلم في تعليم مهارات القراءة والكتابة وتقويم أداء التلاميذ فيها.
- **برنامج معلم الصف:** هو أحد التخصصات التربوية الجديدة التي تم اعتمادها في كلية التربية بجامعة صنعاء، ويهدف إلى إعداد وتأهيل معلمين متميزين لتدريس تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي (1ـــ 3) في جميع المواد الدراسية المقررة عليهم.
- **مستوى التحصيل الدراسي:** يقصد به في هذه الدراسة : المعدل التراكمي لطالب "معلم الصف" في جميع المساقات التي سبق له دراستها في الفصول السبعة التي سبقت تنفيذ

هذه الدراسة، وقد تم تقسيم المعدل التراكمي ضمن فئات ثلاث هي: تحصيل مرتفع يشمل فئة المعدل التراكمي جيد جدا فأعلى. وتحصيل متوسط: ويشمل فئة المعدل التراكمي جيد، وتحصيل منخفض: ويشمل فئة المعدل التراكمي مقبول.

الدراسات السابقة :

أجرى عادل ريان (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص ، ومستوى السنة الدراسية والتفاعل بينهما، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس معتقدات تعلم الرياضيات وتعليمها الذي طوره بيسويك (Beswick, 2005) بعد أن تم التحقق من صدقه وثباته على عينة تألفت من (161) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية من طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصصي التربية الابتدائية والرياضيات في منطقة الخليل التعليمية المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي (2007/2006).

وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها تتفق بشكل عام مع التوجهات الحديثة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعلمين تبعاً لمتغير التخصص ، ولصالح طلبة تخصص الرياضيات، في حين لم تكن الفروق دالة تبعاً لمتغيرات الجنس ، ومستوى السنة الدراسية ، والتفاعل بين متغيرات الدراسة.

أجرى لوسيانو (Luciano,J,1997) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين التوجهات النظرية لمعلمي الصفوف الأولية نحو القراءة وممارساتهم التعليمية الصفية ، وتكونت عينة الدراسة من (102) من المعلمين في مدينة دوفال بولاية فلوريدا، واستخدم الباحث فيها أداتين لجمع البيانات هما: بروفيل التوجهات النظرية نحو القراءة لديفورد (Deford,1985) المعروف اختصارا (TORP) واستبانة مسح ممارسات تعليم القراءة من إعداد الباحث لجمع بيانات تسجل ذاتيا من أفراد العينة ، كما تم إخضاع 10% من المعلمين للملاحظة من قبل الباحث لمدة ثلاثين دقيقة، وتم رصد وتوثيق ممارساتهم التدريسية للقراءة على بطاقة ملاحظة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن حوالي 22.5% من المعلمين يمتلكون توجهات نظرية نحو القراءة ترتبط بالمدخل الصوتي لتعليم القراءة، وأن حوالى 77.5% من المعلمين لديهم توجهات نظرية نحو القراءة تجمع بين مدخلي مهارات فك الترميز واللغة الكلية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى(0.005) بين الدرجات الخام لأفراد العينة على الأداتين تشير إلى علاقة متوسطة بين المعتقدات النظرية للمعلمين وممارساتهم التدريسية.

وأجرى فالكون هيرتاس (Falcon-Huertas, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعتقدات المعرفية لمعلمي الصف الأول الابتدائي حول القراءة والكتابة "Literacy"، وممارساتهم لها، وعلاقتها بتصورات تلاميذهم عن القراءة والكتابة، وتكونت عينة المعلمين من (76) معلما في الصف الأول ، وطبق عليهم مقياس مسح التوجهات نحو القراءة والكتابة، وتم تصنيفهم وفقا لمعتقداتهم المعرفية حول القراءة والكتابة وممارساتهم التدريسية إلى ثلاثة توجهات هي: معلمين بنائيين، ومعلمين انتقائيين، ومعلمين تقليديين؛ حيث اختيرت منهم عينة عشوائية مكونة من (6) معلمين، بواقع اثنين لكل توجه من التوجهات الثلاثة، كما تم اختيار(48) تلميذا في الصف الأول الابتدائي ، وأجريت معهم مقابلات فردية لتقييم تصوراتهم نحو القراءة والكتابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بطبيعة معتقدات المعلمين في القراءة والكتابة أن معظم المعلمين يمتلكون معتقدات وممارسات تقليدية نحو القراءة و الكتابة، وأن عدداً قليلاً جداً من المعلمين الذين شملتهم الدراسة كانت لديهم معتقدات وممارسات نحو القراءة والكتابة صنفت على أنها بنائية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين المعتقدات المعرفية للمعلمين وبين تصورات التلاميذ حول القراءة والكتابة.

وفي دراسة قام بها شان وإليوت (Chan & Elliott,2004) لفحص المعتقدات المعرفية التي يحملها الطلبة المعلمون الذين يدرسون في برامج إعداد المعلمين في هونج كونج ،والتصورات التي يحملونها حول التعليم والتعلم، والعلاقة بين معتقداتهم المعرفية وتصوراتهم عن التعليم والتعلم، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين يعتقدون أن اكتساب المعرفة يتم من خلال جهد الفرد وعملية

التعلم، وليس من خلال الاستماع إلى الخبراء أو ممن يملكون السلطة. وفيما يتعلق بتصوراتهم حول التعليم والتعلم فقد وجد أن الطلبة يمتلكون مزيجا من التصورات البنائية والتقليدية.

وقام العقيلي (2005) بدراسة هدفت إلى فحص التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة ومهاراتها في مدينة الرياض، ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية حول تدريس اللغة العربية ومهاراتها، حيث شكل المعلمون التقليديون ما نسبته 83.3% والانتقائيون 15.5% أما البنائيون فكانت نسبتهم 0.07% من إجمالي العينة .

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التوجهات النظرية للمعلمين وممارساتهم التطبيقية في تعليم اللغة ومهاراتها تعزى إلى متغير المرحلة التدريسية (المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة والثانوية) ومتغير سنوات الخبرة.

وأجرت غيث والشوارب (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعليم والتعلم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية، وبلغت عينة الدراسة (447) طالباً وطالبة، واستخدمت في الدراسة استبانة مكونة من (34) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة المعلمين مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم، ولكن تصوراتهم تميل أكثر نحو البنائية، كما بينت النتائج تغيراً في تصورات الطلبة مع تقدمهم في الدراسة الجامعية.

وأجرى عطية إسماعيل أبو الشيخ (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية حول مهنة التدريس، ومدى العلاقة بينها وبين مهاراتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلمَاً منهم (17) في مستوى دراسات عليا و(11) في مستوى بكالوريوس.

واستخدم الباحث في دراسته بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ومقياس معتقدات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس بعد التحقق من صدق الأداتين وثباتهما، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا(أساليب التدريس) في المعتقدات نحو مهنة التدريس لصالح مستوى الدراسا العليا، كما أظهرت أن معامل الارتباط بين معتقدات المعلمين ومهارات التدريس لديهم في المستويين ارتباط قوي ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

وأجرت أرمستيد فلوورز (Armstead Flowers,2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة معتقدات معلمي رياض الأطفال ومعلمي الصف الأول الابتدائي وممارساتهم المتعلقة بتعلم المهارات القرائية والكتابية المبكرة وتعليمها، والعلاقة بين معتقدات معلمي الروضة والصف الأول الابتدائي وممارساتهم التدريسية للمهارات القرائية والكتابية المبكرة، وكيف تعمل خلفية المعلمين المعرفية وخبرات نموهم المهني على تفسير العلاقة بين معتقداتهم وممارساتهم في تعلم المهارات القرائية والكتابية المبكرة وتعليمها.

وتكونت عينة الدراسة من (47) معلما في رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي ، واستخدمت فيها ثلاث أدوات هي: بروفيل التوجهات النظرية نحو القراءة لديفورد (Deford,1985) المعروف اختصارا (TORP) لقياس معتقدات المعلمين البيداجوجية حول تعليم القراءة وتعلمها، وقائمة بالممارسات القرائية والكتابية قبل المدرسية لبورجيس وآخرون Burgess, Lundgren, Lloyd, & Pianta, , (2001) المعروفة اختصارا بـ (PLPC,) بهدف قياس ممارسات المعلمين التعليمية للقراءة والكتابة، واستبانة صممت للحصول على بيانات وصفية عن المشاركين في الدراسة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 6% من المعلمين كانوا يمثلون منظور فك الترميز في تعليم القراءة والكتابة ،و92% من أفراد العينة يمتلون منظور المهارات ،و2% يمثلون المنظور اللغوي الكلي ، كما أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية .

وأجرى بولسون وزملاؤه (Poulson et al,2001) دراسة هدفت إلى فحص التشابه في المعتقدات التعليمية لعينة من المعلمين المهرة في تعليم مهارات القراءة والكتابة مكونة من (225) معلما بريطانيا في المرحلة الابتدائية تم تحديدهم بوصفهم معلمين فعالين في تنمية مهارات القراءة والكتابة، واستخدمت في الدراسة التقارير المسحية (بروفيل التوجهات النظرية) والمقابلات حول معتقدات المعلمين التعليمية وممارساتهم التدريسية للقراءة والكتابة. وأسفرت نتائج الدراسة عن امتلاك المعلمين لواحد من توجهين نظريين تعليميين يسودان لديهما، الأول: هو التوجه القائم على المهارات، ويمثله المعلمون الذين يؤكدون في تدريس القراءة والكتابة على التدريب ،وأوراق العمل، وجلسات العمل، والثاني هو التوجه البنائي أو اللغوي الكلي الذي أظهره المعلمون الذين ركزوا في تدريسهم على جعل مهارات القراءة والكتابة تجربة ذات معنى إلى حد كبير من خلال ابتكار خبرات قرائية وكتابية متمركزة حول الممارسات اليومية لمهارات القراءة والكتابة، كما أوضحت النتائج أن المعلمين الفعالين ذوي التوجه البنائي أو اللغوي الكلي كانوا أكثر انسجاما في معتقداتهم التعليمية مع ممارساتهم التعليمية الصفية.

وفي مجال تعليم الكتابة هدفت الدراسة التي قام بها غايتاس ومارتنز (Gaitas,S.&Martins.M.,2015) إلى وصف وتقييم العلاقة بين المعتقدات والممارسات المرتبطة بتدريس الكتابة لتلاميذ الصفوف الأربعة الأولى (1-4) من المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (255) معلما برتغاليا من معلمي المدارس الابتدائية واستخدمت في الدراسة استبانة لتقييم معتقدات المعلمين حول تعليم الكتابة وأنشطتهم المفضلة وإجراءات تنظيم البيئة الصفية المتصلة بتعليم الكتابة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود نوعين مختلفين من المعتقدات في تدريس الكتابة هما: معتقدات مبنية على الرمز، ومعتقدات مبنية على المعنى ، ووجود ثلاثة أنواع من التنظيم الصفي هي: التنظيم الصفي ذي المجموعات الصغيرة أو الزوجية، والتنظيم الصفي الفردي، والتنظيم الصفي الكلي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة بين معتقدات المعلمين وأنشطتهم وبين معتقداتهم وإجراءات التنظيم الصفي لصالح المعلمين ذوي المعتقدات المعتمدة على الرمز.

يتبين من العرض السابق للدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تتعلق بالكشف عن معتقدات المعلمين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة حول تعليم اللغة العربية

وتعلمها بشكل عام، وحول تعليم مهارات القراءة والكتابة وتعلمها بصورة خاصة، كما يلاحظ من تلك الدراسات أن الباحثين استخدموا أدوات متنوعة للتعرف على معتقدات المعلمين وتوجهاتهم النظرية مثل المقابلات والبروفيلات والتقارير المسحية، والاستبانات ،والملاحظات، وحضور بعض الحصص الصفية لبعض المعلمين ورصد ممارساتهم ومناقشاتهم فيها، كما يتبين كذلك تصنيف الباحثين لمعتقدات المعلمين وتصوراتهم حول القراءة والكتابة تبعا لبعض مداخل التدريس مثل : المدخل الصوتي، ومدخل المهارات، والمدخل البنائي أو مدخل كل اللغة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

سارت الدراسة الحالية في إجراءاتها وفق المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع طلبة المستوى الرابع في تخصص معلم الصف في كلية التربية بجامعة صنعاء للعام الجامعي 2016/2015، ويبلغ عددهم (56) طالبا وطالبة، منهم (21) طالبة، و(35) طالبا.

أما عينة الدراسة فقد بلغت (42) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الذكور(26) طالبا، وعدد الإناث (16) طالبة، وقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث مستوى تحصيلهم وفق معدلهم التراكمي في مستويات ثلاثة هي: مستوى مرتفع، وتضمن الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي جيد جدا فأعلى، ومستوى متوسط، وتضمن الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي جيد، ومستوى منخفض، وتضمن الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي بتقدير مقبول. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ومستوى المعدل التراكمي.

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والتحصيل (مستوى المعدل التراكمي)

الجنس	مستوى المعدل التراكمي (التحصيل)				
	مرتفع	متوسط	منخفض	المجموع	النسبة%
ذكور	7	12	6	25	59.5
إناث	7	7	3	17	40.5
المجموع	14	19	9	42	100.0

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها فقد تم تطوير استبانة للتعرف على المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، وقد أفاد الباحث في صياغة فقراتها من بعض الأدوات العلمية التي تم استخدامها في قياس المعتقدات والتوجهات المعرفية نحو تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما مثل : مقياس التوجهات النظرية نحو تعليم القراءة والكتابة (Literacy Orientation Survey) (LOS) الذي قامت بوضعه لسنكي وزملائها (Lesnki, and others,1997) ، وبروفيل التوجهات النظرية نحو القراءة لديفورد (Deford,1985) المعروف اختصارا (TORP)، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة تمثل أبعاد المعتقدات النظرية المعرفية للطلبة معلمي الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، وهذه المجالات هي :

المجال الأول : معتقدات حول طبيعة القراءة والكتابة ، وتضمن (6) فقرات ، المجال الثاني: معتقدات حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما ، وتضمن(11) فقرة، المجال الثالث: معتقدات حول دور المعلم في تعليم القراءة والكتابة ، واشتمل على (7) فقرات.

وقد روعي في صياغة الفقرات تمثيلها لنوعين من المعتقدات المعرفية المحتملة لتعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، هما: التوجه البنائي ، ويتضمن الفقرات (4 ،5 ، 7، 8 ،10، 11 ، 13 ، 15، 18، 21، 22، 24)، والتوجه التقليدي: ويشمل الفقرات (1 ،2 ،3، 6، 9، 12،

14، 16، 17، 19، 20، 23)، وقد وضعت الفقرات على سلم تدريج خماسي حسب مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق،محايد، معارض، معارض بشدة).

صدق الأداة:

تمّ التحقق من صدق الأداة بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي علم النفس والقياس والتقويم التربوي، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى صلاحية الأداة لقياس المعتقدات المعرفية لطلبة معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، ومدى ملاءمة فقرات المقياس ووضوحها، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، وقد أجمع غالبية المحكمين على صلاحية الأداة لقياس المعتقدات المعرفية، وأوصوا بإجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات، وقد تم إجراء تلك التعديلات في صياغة الفقرات، واعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء الأداة، وآراء المحكمين دليلا على صدقها.

ولأغراض التجريب الميداني للمقياس تم إعطاء الأوزان الآتية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس (موافق بشدة = 5 درجات، موافق = 4 درجات، محايد = 3 درجات، معارض = درجتان، معارض بشدة = درجة واحدة)، ويتراوح المدى النظري للدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب المعلم في إجابته على كل فقرة من فقرات الاستبانة بين 1- 5 درجات.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقراته باستخدام معادلة ألفا كرنباخ، وذلك على مستوى كل مجال ، ،وعلى مستوى المقياس ككل، حيث بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات الثلاثة على التوالي: طبيعة القراءة والكتابة (0.74)، وتعليم وتعلم القراءة والكتابة (0.66)، ودور المعلم في تعليم القراءة والكتابة (0.70)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (0.72) وهي قيمة كافية ومقبولة لأغراض البحث.

ـــــ المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات تمت الاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين على فقرات المقياس للكشف عن نوعية المعتقدات المعرفية لدى أفراد العينة ومستوياتها ، و لتسهيل الحصول على بيانات وصفية لمستويات توافر هذه المعتقدات وفق بدائل سلم الإجابة المستخدم فقد تم استخراج الحدود الحقيقية لفئات المتوسط الحسابي بالاعتماد على تحويل أوزان درجة سلم الإجابة الخماسي إلى سلم ذي ثلاثة مستويات هي: (بدرجة منخفضة = 1- 2,33)، (بدرجة متوسطة= 2,34-3,66)، (بدرجة مرتفعة = 3,67-5).
- استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANoVA) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعا لمستوى المعدل التراكمي.

عرض نتائج الدراسة:

ـــــ عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

كان نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة هو :(ما المعتقدات المعرفية التي يحملها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف في كلية التربية بجامعة صنعاء حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات استبانة المعتقدات، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف على فقرات مقياس المعتقدات المعرفية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة بصورة أفضل عندما يتم دمجهم في أنشطة قرائية وكتابية مناسبة لحاجاتهم وقدراتهم.	4.36	.79
8	من الأفضل أن يبدأ تعليم القراءة والكتابة من خلال جمل ونصوص قصيرة ذات معنى.	4.36	.85
10	عندما يقرأ التلاميذ يجب تشجيعهم على استخدام لغتهم وتوظيف معانيهم الخاصة لفهم ما يقرؤونه.	4.31	.71
11	يتعلم التلاميذ القراءة بشكل أفضل عندما يتم تدريبهم على استخدام استراتيجيات متنوعة لإنجاز الفهم وبناء المعنى.	4.21	.87
18	يجب على المعلم أن يشجع تلامذته على أن يتوصلوا بأنفسهم إلى استنتاج معاني الجمل والنصوص المقروءة.	4.21	.81
21	من واجبات المعلم توفير فرص متكررة للتلميذ لقراءة النصوص ومناقشتها والتفكير في مضمونها.	4.19	.74
5	الوعي الصوتي يمثل مكونا أساسيا في عملية القراءة.	4.14	.84
22	من المهام الأساسية للمعلم تدريب التلاميذ على المراجعة والتنقيح والتصحيح الذاتي لما يقرأون ويكتبون.	4.12	.86
2	القراءة تعني التعرف على الكلمات والجمل المكتوبة ونطقها نطقا صحيحا.	4.07	1.07
4	القراءة عملية بنائية يبني فيها القارئ المعني بنفسه.	4.05	1.01
3	القراءة والكتابة عمليتان غير مترابطتين.	4.02	.89

6	القراءة عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة.	3.90	.79
12	من الأفضل الجمع بين الطريقتين الجزئية و الكلية عند تعليم مبادئ القراءة والكتابة للمبتدئين.	3.76	.98
14	يهدف تعليم القراءة في الصفوف الأولية إلى تدريب التلميذ على تعرف الصلة بين صوت الكلمة وبين شكلها وطريقة كتابتها.	3.71	.99
20	من المهام الرئيسة للمعلم تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية والكتابية مباشرة ومحاسبتهم عليها.	3.69	1.16
7	الهدف الأساسي من تعليم القراءة في الصفوف الأولية تمكين التلميذ من فهم النصوص المكتوبة.	3.60	.96
16	ليس من الضروري أن يقوم التلاميذ يوميا بكتابة نص أو موضوع كامل	3.48	1.04
15	يكون تعلم القراءة والكتابة أكثر جودة وفاعلية عندما يشارك التلاميذ في أنشطة لغوية تعاونية متنوعة ومناسبة لخبراتهم.	3.43	.91
24	ينبغي على المعلم اتباع أساليب متنوعة لتقييم مستوى نمو تلاميذه في مهارات القراءة والكتابة .	3.42	1.07
9	تدريب الأطفال على نطق الحروف الهجائية(أ،ب، ت) وكتابتها يمثل أول خطوة لتعليم القراءة والكتابة	3.36	1.25
1	القراءة عملية آلية من السهل على التلاميذ تعلمها وإتقان مهاراتها.	3.26	1.27
23	يمكن للمعلم الاعتماد على الأسئلة والتدريبات في الكتاب المدرسي عند تقييم أداء التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة.	3.24	1.34
17	ينبغي تدريب التلاميذ يوميا على القراءة الجهرية	3.17	1.30

	للكلمات والجمل حتى لو لم تكن مفهومة لهم .		
19	من الأفضل في تعليم القراءة والكتابة أن يعتمد المعلم بصورة أساسية على الكتاب المدرسي.	2.83	1.28

يتضح من الجدول (2) أن المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في كلية التربية بجامعة صنعاء نحو تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما بصفة عامة تجمع بين التوجهات البنائية والتقليدية ؛حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس المعتقدات المعرفية بين (2.83) و(4.36) وبمعدل قدره (3.80)، ويلاحظ من الجدول (2) أن حوالي (9) فقرات من أصل (12) فقرة ترتبط بالتوجهات البنائية لتعليم القراءة والكتابة وتعلمهما قد حصلت على تقديرات مرتفعة لدى الطلبة المعلمين، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.05) و(4.36) ، وهذه الفقرات هي التي تحمل الأرقام (13، 8، 10، 11، 18، 21، 5، 22، 4) على الترتيب. و تؤكد مضامين هذه الفقرات على أن القراءة في طبيعتها عملية بنائية يبني فيها القارئ المعنى بنفسه، وأنه من الأفضل أن يبدأ تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين من خلال جمل ونصوص قصيرة ذات معنى بالنسبة لهم، وفيما يتعلق بتعلم القراءة والكتابة وتعليمهما تؤكد هذه الرؤية على أن التلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة بصورة أفضل عندما يتم دمجهم في أنشطة قرائية وكتابية متنوعة ومناسبة لحاجاتهم وقدراتهم، وعندما يتم تدريبهم على استخدام استراتيجيات متنوعة لإنجاز الفهم وبناء المعنى وتشجيعهم على استخدام لغتهم وتوظيف معانيهم الخاصة لفهم ما يقرؤون، وفيما يتعلق بدور المعلم في تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما تؤكد هذه الرؤية أن دوره في البيئة الصفية يتمثل في تسهيل تعلم التلاميذ من خلال تشجيعهم على أن يتوصلوا بأنفسهم إلى تحديد معاني الجمل والنصوص التي يقرؤونها، وتوفير فرص لقراءة النصوص ومناقشتها والتأمل فيها والتفكير في مضمونها، وتدريبهم على توظيف استراتيجيات مراقبة الفهم ، والمراجعة والتنقيح والتصحيح لما يقرؤون، وهذه النتائج تشير إلى أن الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف يمتلكون معتقدات معرفية بنائية وبالعودة إلى جدول (2) يتضح حصول ثلاث فقرات تندرج ضمن

التوجهات المعرفية البنائية على تقديرات متوسطة من أفراد العينة، وهذه الفقرات هي (7، 15، 24)؛ حيث تراوحت متوسطاتها بين (3.42) و(3.60) وتؤكد مضامين هذه الفقرات على أن تعليم القراءة يجب أن يهدف إلى تمكين التلاميذ من فهم النصوص المقروءة، كما تؤكد على أن تعليم القراءة والكتابة يكون أكثر جودة وفاعلية عندما تستخدم فيه استراتيجية التعلم التعاوني من خلال دمج التلاميذ في أنشطة لغوية تعاونية متنوعة، وأن الهدف من تقييم التلاميذ معرفة مستوى تقدمهم في مهارات القراءة والكتابة، مما يتطلب من المعلم استخدام أساليب تقييم متنوعة، وهذه النتائج تشير إلى أن الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف يمتلكون معتقدات معرفية بنائية تجعلهم أكثر ميلا إلى استخدام المدخل اللغوي الكلي في تعليم مهارات القراءة والكتابة وتعلمها.

وبالنسبة للمعتقدات المعرفية التقليدية لدى طلبة معلم الصف فقد حصلت (6) فقرات من (12) فقرة تمثل التوجهات التقليدية على تقديرات مرتفعة من أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.76) و(4.36)، وهذه الفقرات هي (2، 3، 6، 12، 14، 20)، وتؤكد مضامين هذه الفقرات على تبني الطلبة المعلمين معتقدات تقليدية في نظرتهم لعملية القراءة وتعليمها وتعلمها، فهي في نظرهم تتحصر في مجرد التعرف على الكلمات والجمل والنطق الصحيح بها، وأنها تعني استخلاص معنى من الرموز المكتوبة (الحروف والكلمات)، وأن الهدف من تعليم القراءة هو تدريب التلاميذ على تعرف الصلة بين صوت الكلمة وشكلها الكتابي، كما أن القراءة والكتابة بطبيعتهما عمليتان منفصلتان غير مترابطتين ، كما تؤكد على قيام المعلم بتصحيح أخطاء التلاميذ القرائية والكتابية مباشرة دون أي دور يذكر للتلاميذ في ذلك.

وبالمثل، حصلت ست فقرات تندرج ضمن المعتقدات المعرفية التقليدية على تقديرات متوسطة من أفراد العينة ،وهذه الفقرات هي بالترتيب (16، 9، 1، 23، 17، 19)، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(2.83) و(3.48) ، ويتضح من مضامين هذه الفقرات

تأكيدها على مركزية المعلم أو التعليم المتمركز حول المحتوى للمهارات القرائية والكتابية، فتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين وفق هذا التوجه التقليدي يقوم على استخدام الطريقة الجزئية ، من حيث التركيز على تدريب التلاميذ نطق الحروف الهجائية (أ، ب، ت) وكتابتها بشكل منفرد، كما يتم التعامل مع القراءة على أنها عملية آلية من السهل على التلاميذ اكتسابها وإتقان مهاراتها، وتتحدد مهمة المعلم في تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية للكلمات والجمل كنشاط يومي ، ويعد الكتاب المدرسي وفق التوجه التقليدي المصدر الأساسي الذي يستعين به المعلم في تعليم التلاميذ القراءة والكتابة، وفي تقييم أدائهم لمهاراتها.

ويتضح من نتائج السؤال الأول أن الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف يمتلكون مزيجا من المعتقدات المعرفية البنائية والتقليدية حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، ولكن درجة امتلاكهم للمعتقدات البنائية كانت أكبر من درجة امتلاكهم للمعتقدات التقليدية، ولعل ذلك يعزى إلى تأثير الخبرات السابقة التي تشكلت لديهم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي؛ حيث يسود فيهنا نمط التعليم التقليدي المتمحور حول المعلم والمحتوى التعليمي، ويغلب استخدام الطرق الجزئية القائمة على فك الترميز، والتدريس المباشر في تعليم مهارات القراءة والكتابة، ولا سيما في الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية، كما قد يعزى كذلك إلى تعرضهم لبعض المعارف والخبرات الجديدة في تعليم مهارات القراءة والكتابة وتعلمها عند دراستهم لبرنامج إعداد معلم الصف في الجامعة، وملاحظاتهم لبعض الممارسات التدريسية الجامعية التي يغلب على بعضها التوجهات البنائية في التدريس والتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بولسون وزملائه (Poulson,et al,2001) وغيث والشوارب (2006)، و تشان وإليوت (Chan&Elliot,2004).

ـــــ عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة هو: (هل تختلف المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما باختلاف جنسهم ؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق في

المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، والجدول (3) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (3) نتائج اختبار(ت) لمعرفة الفروق في المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين بحسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	25	4.10	0.551	0.120	0.905
	إناث	17	4.08	0.604		
الثاني	ذكور	25	3.53	0.874	0.212	0.832
	إناث	17	3.54	0.720		
الثالث	ذكور	25	3.58	0.521	0.097	0.923
	إناث	17	3.60	0.682		
الكلي	ذكور	25	3.74	0.281	1.653	0.106
	إناث	17	3.90	0.345		

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين في استجاباتهم لفقرات مقياس المعتقدات المعرفية، وذلك على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وعلى مستوى كل مجال من المجالات الثلاثة لمقياس المعتقدات المعرفية؛ حيث جاءت قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05)؛ وهذا يعني أن المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما لا تختلف باختلاف جنسهم، ولعل ذلك قد يرجع إلى تشابه الطلبة الذكور والإناث في خبراتهم المعرفية الخاصة بتعليم القراءة والكتابة وتعلمهما التي تكونت لديهم في مرحلة المدرسة، وفي مرحلة الجامعة بالشكل الذي لم يؤد إلى وجود فروق بينهم في المعتقدات المعرفية المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة وتعلمهما. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عادل ريان (2010) التي أشارت إلى عدم

وجود فروق دالة إحصائيا في معتقدات الطلبة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها تعزى لمتغير الجنس.

ـــ عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

كان نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة هو:(هل تختلف المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في استجاباتهم على مقياس المعتقدات المعرفية حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما تبعا لمستويات تحصيلهم (مرتفع/ متوسط/ متخفض)، كما يتضح ذلك من الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات المعرفية تبعا لمستوى معدلهم التراكمي

مستوى التحصيل (المعدل التراكمي)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	14	3.88	0.298
متوسط	19	3.78	0.325
منخفض	9	3.75	0.330

يلاحظ من الجدول(4) أن المتوسط الحسابي الكلي للطلبة ذوي التحصيل المرتفع بلغ (3.88) والانحراف المعياري (0.298) ، وبلغ المتوسط الحسابي لذوي التحصيل المتوسط (3.78) والانحراف المعياري (0.325) وبلغ المتوسط الحسابي لذوي التحصيل المنخفض(3.75) والانحراف المعياري(0.330).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعا لمستويات التحصيل ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) الموضحة نتائجه في الجدول (5).

جدول(5) تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	بين المجموعات	0.127	0.063	2	0.629	0.538
	داخل المجموعات	3.923	0.101	39		

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف على مقياس المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؛ إذ بلغت قيمة ف (0.629)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ، مما يعني أن المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين حول تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما لا تختلف باختلاف مستويات تحصيلهم الدراسي، (معدلاتهم التراكمية)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن دراسة الطلبة المعلمين لمساقات برنامج معلم الصف ذات الصلة بمهارات القراءة والكتابة قد أتاحت لهم فرصا لتكوين معتقدات معرفية متقاربة حول تعليمها وتعلمها قد لا تتأثر كثيرا بمستوى تحصيلهم الدراسي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- ضرورة تضمين مساقات الإعداد التربوي في برنامج معلم الصف موضوعات وأنشطة تعزز من معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما، وذلك وفقا للتوجهات البنائية القائمة على تفعيل دور المتعلم في هذه العملية التعليمية.
- العمل على تضمين خطط تدريس مقررات القراءة والكتابة وطرق تدريس اللغة العربية في برنامج معلم الصف المداخل الحديثة لتعليم القراءة والكتابة ، ولاسيما المدخل

اللغوي الكلي ، مما يساعد الطلبة المعلمين في تبني رؤى وتوجهات حديثة تنسجم مع طبيعة عملية القراءة والكتابة من ناحية، وتركز على جعل التلميذ محورا رئيسا في عملية تعليم وتعلم مهاراتها.

- ضرورة تنظيم اللقاءات التدريسية للطلبة المعلمين وفقا للرؤية البنائية؛ بحيث يتم التركيز على تنشيط دور المتعلمين في بناء معارفهم اعتمادا على خبراتهم السابقة، الأمر الذي قد ينعكس إيجابا على معتقداتهم نحو تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما.
- إجراء دراسة مماثلة لفحص المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو تعليم القراءة والكتابة وتعلمهما في الكليات الفرعية لجامعة صنعاء، وفي الجامعات اليمنية الأخرى.
- دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطلبة المعلمين نحو تعليم القراءة وتعلمها وممارساتهم التدريسية في التربية العملية الميدانية.
- إجراء دراسة عن معتقدات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف بفاعليتهم في تعليم مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولية.

المراجع:

-أبو الشيخ، إسماعيل عطية.(2013). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن. مجلة الفتح، نيسان ،53، 117- 138.

-البطاينة، ربا، والبركات، علي (2005). اهتمامات القراءة ومعوقاتها لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(3)،107-123.

-البلوشي، سلمان بن محمد، والرواحي، ناصر بن ياسر.(2011). معتقدات معلمي التربية البدنية والعلوم في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني واستخدام نظرية السلوك المخطط. المجلة التربوية (جامعة الكويت)101 (26) ج1، 285 -322.

-طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين (2004). تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

ــ ريان، عادل. (2010). معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧١٩ – ص ٧٥١ يونيو ٢٠١٠

ISSN 1726-6807, http://www.iugaza.edu.ps/ara/research

-العقيلي، عبد المحسن بن سالم. (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية (جامعة الكويت)، 19(76)253-310.

-غيث، إيمان محمد، والشوارب ،،أسيل أكرم. (2009).تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم. مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين) 4(10) 262-278.

- Armstedd, Flowers,T.A.(2015).Investigating teachers, beliefs about self-reported practices in early literacy teaching. PhD (Doctor of philosophy) thesis,University of Lowa.
- Bawden, R., Buike, Sl, & Duffy, G.G. (1979).Teacher conceptions of reading and their influence on instruction. (Research Series No.47). East Lansing: Michigan State University و Institute for Research on Teaching.(ERIC Document Reproduction Service No.ED174952)
- Bishaw, Alemayehu. (2010). Teachers, beliefs and actual practice of problem solving approach in teaching mathematics (With particular reference to grades 9 and 10 in West Gojjam). Ethiop.J.Edu.& SC.vol 6 N01 ,73-87.
- Cheng, M. M.H. and others.(2009).Pre-service teacher education students, epistemological beliefs and their conceptions of teaching. Teaching and Teacher Education,25. 319-327.
- Corkett, J.,Hatt, B, & Benevides, T.(2011). Student and teacher self- efficacy and the connection to reading and writing. Canadian Journal of Education,34(1). htt:// eric.ed.gov/?id=EJ932470

- Falcon-Huertas, M.(2006), Teachers, literacy beliefs and their studets, conceptions about reading and writing. Graduate Theses and Dissertations,(Scholar Commns, University of South Florida). http://scholarcommons.usf.edu/etd/2519
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. Educational Research Review, 38 (1), 47-65.
- Gaitas, S.,& Martins, A.M. (2015). Relationships between primary teachers, beliefs and their practices in relation to writing instruction. Research papers in Education, 30 (4),492-505.
- Gove, M.K.(1992). Clarifying teachers, biliefs about reading . The Readin Teacher,37,261-268.
- Grisham, D.L. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: A longitudinal study of elementary school teachers. Reading Psychology, 21, 145-170.
- Johnson, K.(1992). The relationship between teachers, belifs and practices during literacy instruction for non- native speakers of English. Journal of Reading Behevior, vol.xxiv,no.1,83-108.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers, beliefs and practces and research on reading . Reading in a foreign language, 23 (1), 102-128.
- Lee, J.C.K, and others. (2013). Effects of epistemological and pedagogical beliefs on the instructional practices of teachers :Achiness perspective. Australian Journal of Teacher Education,38 (12),120-146.
- Lenski, S.D., Wham, M.A., & Griffey, D.C. (1998). Literacy orientation survey: A survey to clarify teachers, beliefs and practices. Reading Research and instruction, 37 (3), 217-236.
- Lotter, C., Harwood, W.,& Bonner, J.(2007). The influence of core teaching conceptions on teachers, use of inquiry teaching practices. Journal of Research In Science Teaching,44 (9) 1318-1347.
- Luciano, J. A. (1997). An examination of the relationship between first grade teachers, theoretical orientations toward reading instruction and their classroom instructional practices.UNF Theses and Dissertations.

- Luciano, J. A. (1997). An examination of the relationship between first grade teachers, theoretical orientations toward reading instruction and their classroom instructional practices.UNF Theses and Dissertations..
- Maher, A., Kazemi, S.,& Omidvari,A.(2015). The effect of teachers, beliefs on their instructional practices: Regarding teaching reading strategy . Indian Journal of Fundamental and Applied Life Science,5(51), 3614-3651
- Martin, A.J. (2001).Change in literacy orientation through revised staff development.(Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University,2001). Paris, S.C, Wasik, B.A, & Turner, J.C. (1984). The development of strategic reader.In R.Barr, M.,Kamil,P.,Mosenthal,& P.D. Pearson,(Eds.) Handbook of reading research,(vol.11,609-640). White Plains, NY:Longman.
- Peterson, S., Schreiber, J.,& Moss, C.(2011). Changing preservice teachers, beliefs about motivating students. Teaching Educational Psychology, 7 (1), 27-39. Poulson, L.,and others.(2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary school : an exploratory study of orientations to reading and writing . Research papers in Education,16, 217-292
- Rupley, W. H, Logan, J.W.(1984).Elementary teachers, beliefs about reading and knowledge of reading content; Relationships to decisions about reading outcomes.(ERIC Document Resume N0 ED 258 162).
- Shinde,M., & Karekatti,T. (2012). Pre-service teachers, beliefs about teaching English to primary school children.International Journal of Instruction 5 (1).69-86..
- Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. In S.M. Blair-Larson,& K.A Williams (Eds.), The balanced reading program: Helping all students achieve success (pp 8-23).Newark, DE: International Reading Association.
- Taylor,B.,M.,Peterson,D.S,,Pearson,D.,&Rodrriguez,M.(2002).Looking inside the classrooms:Reflecting on the "how" as well as the"what" in effective reading instruction . The Reading Teacher,56(3) , 270-279.