جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

مقارنة فاعليـة مدخلي التركيـز على الأجزاء والتركيز على الكل في تدريس مهارتـي القـراءة والكتابـة لتلاميـذ الصـف الأول الابتدائـي

إعداد

هيام نصر الدين عبده علي

قسم المناهج وطرق التدريس

(تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية)

مجلة كلية التربية بالسويس– المجلد الخامس– العدد الثاني– يناير ٢٠١٢م

مقارنة فاعلية مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل في تدريس مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي

إعداد

هيام نصر الدين عبده علي

مقدمة:

إن المقارنة الفكرية بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل لها عمق تاريخي وضجيج معاصر لدرجة أن أطلق عليها البعض حرب القراءة ويرجع ذلك لأهمية تعلم القراءة والكتابة .

حيث تمثل مهارات القراءة والكتابة مطلباً تربويا أساسيا ومطلباً ثقافياً هاماً لجميع أفراد البشر وبصفة خاصة للتلاميذ فتعتبر مهارات القراءة والكتابة الأساس الرصين الذي يعتمد عليه التلاميذ فى تحصيل كافة المواد الدراسية فى المدرسة وما بعدها (فايزة السيد، ١٩٩٥).

ونظراً لأن أي تعلم أو نمو يتخذ من القراءة وسيلة أساسية فقد خصصت لها المدرسة نصيباً كبيراً من عدد ساعات الخطة الدراسية فى الصفوف الأولى باعتبارها الأرض الصلبة التى يقوم عليها بناء التلميذ فهى وسيلته فى تعلم اللغة وفروع المعرفة الأخرى التى يتلقاها داخل المدرسة وخارجها (سامي عبد الله وآخرون، ١٩٩٧) فأهمية القراءة والكتابة ليست فى حاجة إلى تأكيد أو إثبات وعلى الرغم من ضرورة القراءة وأهميتها فإن مهاراتها التى هي أداة الحصول على المعارف والخبرات لا يسهل اكتسابها لدى عدد غير قليل من تلاميذ المدارس (أحمد زينهم، ٢٠٠١).

ويؤكد ذلك عدد كبير من الدراسات ومنها دراسة (سنية عبد الباسط، ١٩٩٥) التي أكدت نتائجها أن التلاميذ لا يتقنون مهارات القراءة الصامتة ولا القراءة ككل فقد وصلت نسبة تحصيلهم إلى ٥٥% وهى الحد الأدنى للإتقان.

ودراسة (على إسماعيل وآخرين، ١٩٨٨) التي أشارت نتائجها إلى عدم سيطرة تلاميذ الصف الثانى الابتدائى على المهارات الأساسية في اللغة العربية فى العديد من الظواهر.

ودراسة (زكريا الحاج، ١٩٩٠) التي أكدت نتائجها ضعف التلاميذ فى التعبير الشفهي ثم الإملاء ثم النحو فالقراءة على التوالي، ودراسة (أماني عبد الحميد، ١٩٩٢) التي أشارت نتائجها إلى معاناة تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية.

ودراسة (ثناء رجب، ١٩٩٤) أشارت نتائجها إلى أن العيوب اللغوية لدى التلاميذ كانت تتمثل فى القراءة المتقطعة وعدم القدرة على التعبير ، إبدال الحروف ، البطء في النطق ، عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، تكرار الحروف ، عدم تعرف الكلمة ، حذف الحروف، انخفاض الصوت، وإضافة الحروف.

ودراسة (جمال العيسوى، ١٩٩٩) التي هدفت إلى تحديد العيوب الخطية الشائعة المعوقة للقراءة لدى تلاميذ التعليم العام وأشارت إلى مجموعة من النتائج منها أن الحروف التى تكرر الخطأ فى رسمها هى العين والغين والفاء والقاف والياء ، وأن عيب التداخل بين حروف الكلمة الواحدة حاز على أعلى نسبة شيوع بين العيوب المتعلقة بالكلمة .

وفى دراسة (حمدة السليطى، ٢٠٠١) أشارت النتائج إلى أن التلميذات تواجههن مشكلات فى مهارتي التعرف والنطق فى القراءة وأن الضعف القرائى لا يمكن أن يعود إلى عامل واحد وإنما يعود إلى مجموعة من العوامل المشتركة.

وهناك دراسات تؤكد فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات القراءة والكتابة. والمداخل الخاصة بتعليم القراءة والكتابة عادة ما تشير إلى نظريات تنبثق منها وتدور هذه النظريات حول طبيعة اللغة والقراءة وطرائق تعلمها ومبادئ تدريسها (حمدة السليطى، ٢٠٠١) ومن أكثر المداخل انتشاراً مدخل التركيز على الرمز(الجزء) ونقطة البدء في تعليم القراءة تبعا لهذا المدخل هي تعليم رموز اللغة أي العلاقة بين الصوت والحرف، ومدخل التركيز على المعنى (الكل) وهو يعنى أن نقطة البدء في تعلم القراءة هي القراءة من أجل تحصيل المعنى (مصطفى رسلان، ٢٠٠٢).

وسوف تتبنى هذه الدراسة مدخل التركيز على الأجزاء (الرمز)، ومدخل التركيز على الكل (المعنى) لمعرفة مدى فاعليتهما فى تنمية مهارتى القراءة والكتابة ولمعرفة مدى تفوق كل منهما على الآخر.

حيث إن هناك مقارنة فكرية في كل أنحاء العالم التعليمي حول أي نوع من التعليم يجب أن يستخدم في تعليم القراءة، مدخل التركيز على الأجزاء أم مدخل التركيز على الكل؟

ومدخل التركيز على الأجزاء يهتم بكيفية فك رموز الأصوات المستخدمة في تكوين الكلمات، ثم ينعطف نحو بناء مهارات الإدراك والفهم وهذا مؤيد بطريقة النمو الجسمي في الأبحاث العلمية (Libit, 2002) أما مدخل التركيز على الكل فيستخدم القراءات الأدبية لبناء المهارات القرائية وهذا يثير حب الأطفال

الضروري للكتب والقراءة في عصر الانفجار المعرفي (Libit, 2002) فالهدف من تعليم القراءة والكتابة في مدخل التركيز على الكل هو مساعدة الأطفال في أن يصبحوا قراءً وكتاباً مشغوفين بالقراءة من أجل تنمية حب التعلم أما الهدف من تعليم القراءة والكتابة في المدخل الجزئي فهو تعليم القراءة والكتابة فقط (Lamme and Beckett, 1992).

ويدعو (Kolstad and Bardwell, 1997) إلى المحايدة والعمل على رفع مستويات القراءة بدلاً من المعركة الدائرة بين المدخلين كما هو موجود الآن حيث وجد أن الكثيرين من الأطفال لديهم صعوبات تعلم في القراءة (٤٤% من الأطفال قراءتهم أقل من مستوى الصف).

وقد حاولت بعض الدراسات الأجنبية إثبات أي المدخلين أفضل ومنها دراسة (Krause, 1997) التي حاولت فض هذا الاشتباك بالتجربة العملية حيث كانت تعمل مع الصف الأول الابتدائي في فصول TAM فقررت استخدام كلا المدخلين مع مجموعتين مختلفتين من التلاميذ وبعد انتهاء التجربة أكدت أن مدخل التركيز على الكل يسمح للمعلم بالحرية مع التلاميذ، ويعتبر هذا المدخل أكثر أصالة للتلاميذ حيث يبنى على التعلم من التجربة واستخدام الخلفية المعرفية، كما أكدت أن مدخل التركيز على الأجزاء يعطي أساساً جيداً وقدراً كافياً لفهم الحروف والأصوات ومهارات تركيب وحل الرموز، وتؤكد Krause أن المجادلة بين المدخلين سوف تستمر وأن كلا المدخلين له إيجابياته وسلبياته.

وقد قام (Trimble, 1996) بعمل دراسة عن تأثير مدخل التركيز على الكل في النجاح الأكاديمي حيث قارنت الدراسة بين تأثير المدخل الكلي وأكثر برامج القراءة التقليدية في زيادة النجاح الأكاديمي وأكدت النتائج على أهمية التأكد من المعنى الدقيق في القراءة لإمداد بالنجاح.

وأجرت كذلك (Foorman,1995) بحثاً في المقارنة الفكرية بين المدخلين، وأشارت النتائج إلى أن تعليم القراءة عن طريق العرض المزود بأنشطة الكتابة في المدخل الكلي لا يضمن فهم الأبجدية، وأن محاولة عدم إشراك الرمز الأبجدي في التعليم هي من الانتقادات لمكونات المدخل الكلي وتحدي للتربويين المؤيدين لهذا المدخل.

وترتكز فلسفة مدخل التركيز على الكل في أن اللغة يجب أن تكون وظيفية وتعد في استخدام حقيقي، وأن تعلم اللغة يجب أن تكون الحاجة التي يملكها كل تلميذ لكي يتمكن من التحصيل، ويجب أن يتم من خلال قراءة النصوص الأدبية الحقيقية، فمهارات اللغة لا يمكن أن تخرج في شكل مجزأ ولكن الأفضل لها الاكتساب الضمني، فالمهارات لا تجزأ في خطوات بل تكتسب كما حدثت (Dolman, 1993)

ولكن طبقاً لـ (Groof, 2000) عندما تساوي بين فصلين بقدر ما تستطيع وتعمل معهم لمدة عام بالمدخلين فسوف تجد أن تلاميذ الفصل الذي تعلم بطريقة مباشرة ونظامية بالمدخل الجزئي سوف يحرزون دائماً درجات أعلى من فصل المدخل الكلي ولكن أنصار هذا المدخل لا يريدون التطلع إلى النتائج، فبعد عامين من الدراسة للصفين الأول والثاني في إحدى مدارس كاليفورنيا الابتدائية، في نهاية الصف الثاني كان تلاميذ المدخل الجزئي أعلى في درجات القراءة من مستوى الصف بعام في تعرف الكلمات، وتعرف الفقرة والمفردات الجديدة، وفي قدرة فهم الكلمات ونطق الكلمات الجديدة.

وهناك دراسة أخرى أجريت بواسطة جامعة هوستن أجرتها (Foorman,1995) وقد توقع لهذه الدراسة من العديد من الباحثين أن تصبح

نقطة تحول في الصراع الطويل بين المدخلين، أجريت الدراسة في ثمان مدارس وقررت الدراسة بعد انتهائها دعم التركيز على مدخل التركيز على الأجزاء بشدة كأساس أولي لتعليم القراءة والكتابة.

وتؤكد نتائج إحدى الدراسات أن ٤٤% من تلاميذ المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة يقرؤون بمستوى أدنى من الأساسي وتقريباً نصف البالغين لديهم مشكلة عند القراءة في الصحف وهذا بسبب الشكل السائد للتعليم بالمدخل الكلي، ولكن دعنا نتذكر بأن تعليم القراءة بالمدخل الجزئي لم يكن مؤيداً من قبل فقد جمع Koerner,1963 في كتابه "التعليم المفقود للمعلمين الأمريكان " يتهم فيه التعليم العام بأنه سيئ ولا ينال الرضا ويؤدي إلى الضعف العقلي، هذا كان في الماضي، وفي الحاضر لم تتحسن المقاييس عما كانت عليه من قبل، ففي إبريل ١٩٩٨ فشل ٦٠% من المرشحين في شهادة تعليم ماسوشوسش في اختبار معرفة القراءة والكتابة الأساسي (Dinota, 2002).

وكشف Honig,1996 في كتابه "تعليم أطفالنا القراءة" لماذا تلاميذ المدارس العامة لا يتعلمون القراءة وبدأ بفرضية معقولة وهي أن المدرسة الابتدائية يجب أن تنشغل أولاً وقبل كل شيء بتعلم الأطفال القراءة وجاء كتابه المستند على البحث الضخم والدليل التجريبي للإجابة عن كيفية استطاعة الأطفال القراءة ووجوب تعلمهم لها، لكن النقطة الأكثر أهمية في هذا الكتاب أن الطفل يجب أن يقرأ الكتب الأولية في منتصف الصف الأول وأن الذين يحرمون من القراءة مبكراً يحتاجون إلى تدخل منظم فوراً لأنهم بعد ذلك لن يتمكنوا من القدرة على القراءة أبداً. وتعتمد القراءة الناجحة على الطفل الذي ينمى لديه القدرة على اختيار المجموعات الصوتية الأصغر التي تصنع الكلمات ويذكر Honig أن الكمية من الوقت التي يستخدمها الطالب في أول الأمر تجعلنا نتنبأ بنجاحه في إنجاز القراءة اللاحقة. ويكشف Honig أن أسطورة المدخل الكلي واعتقاده الخطأ بأن الطفل

يتعلم طبيعياً بدون تعليم واضح للمهارات بنفس الطريقة التي يتعلم بها الكلام، هذا الاعتقاد الخطأ أدى إلى نتيجة فادحة وهي أن حوالي ٣٠% إلى ٤٠% من الأطفال الحضريين لا يستطيع القراءة على الإطلاق وأكثر من ٥٠% لا يستطيعون القراءة في مستوى صفوفهم، وأن من العادات السيئة لهذا المدخل التخمين الذي جعل تعلم القراءة أصعب بكثير لأن هذه العادة السيئة لا يمكن أن تعالج بالاستخدام الغير منظم والمتقطع للمدخل الجزئي (Cook, 2000) .

ولكن هناك العديد من الدراسات التي تؤيد مدخل التركيز على الكل فتشير أنه مثالي في التشجيع على معرفة القراءة والكتابة الضرورية للأطفال، وكل مهارات اللغة ترى كعملية تنموية فالمهارات متكاملة في هذا المدخل كما تتكامل مع المعرفة السابقة للطفل، وأثبتت الأبحاث أن الطفل الذي تعلم بهذا المدخل يقرأ ويكتب بشكل أفضل من الطفل الذي تعلم بناء المهارات المنفصلة Kuball, (2001).

كما أشار بحث Ribowsky أن هذا المدخل كان له تأثير إيجابي في معرفة القراءة والكتابة فعندما قام بمقارنة مجموعة تعمل بمدخل التركيز على الكل مع مجموعة تعمل بمدخل التركيز على الأجزاء ظهر بوضوح العرض المتقدم لهذا المدخل في مجالات التفسير النحوي والإملائي للمادة المطبوعة، وكذلك العلاقة بين الصوت والرمز (Kuball, 2001).

وكذلك أشار Freppon أن الأطفال في هذا المدخل كانوا أكثر نجاحاً في فهم الأهداف الاتصالية، وفهم عملية القراءة واستخدام الاستراتيجيات التي تتضمن المراقبة الذاتية self-monitoring (Kuball, 2001).

كذلك معظم الأبحاث التي أجريت في مجال هذا المدخل على الطبقة المتوسطة وفوق المتوسطة أثبتت نجاحه مع هذه المجموعة ووصف Edelsky كتابات الأطفال الناطقين بالإسبانية الذين استخدم معهم المعلمون هذا المدخل بأن لها مدى أكثر من التعليم المباشر وأن التلاميذ يستخدمون الطرق المتنوعة في ابتكار التهجي عند وجود كلمات غير معروفة فهم يعتمدون بقلة على عموميات دروس المدخل الجزئي (Kuball, 2001).

وأشارت نتائج دراسة (Kuball, 2001) أن التعليم المبني على فلسفة المدخل الكلي له تأثير إيجابي في تنمية الكتابة لمجموعتي الدراسة الناطقين بالإسبانية والناطقين بالإنجليزية، نتائج هذه الدراسة تؤكد على أن الأطفال يجب أن يتعلموا القراءة بعدم تجزيء اللغة إلى مهارات وأجزاء ليس لها معنى ولكن يجب أن نعاملهم ككتاب وقراء مهمين، ويجب أن توفر بالفصول ما يوحي بالطبعة البيئية وأكدت الدراسة إزدهار النمو الكتابي عندما يتعلم الأطفال الكتابة بهذا المدخل، فالكتابة تعتبر شكلاً ذا مغزى من أشكال الاتصال وليست مجموعة مهارات تعلم بطريقة منفصلة، ويجب أن يشجع الأطفال على الكتابة في أهداف حقيقية حيث يجب أن يوضع التلاميذ في بيئة يتعلمون منها من خلال التفكير والتجريب (Kuball, 2001).

يتضح مما سبق أنه لا يوجد دليل واضح لأي المدخلين أفضل، ولكن يتضح لنا بعض الحقائق الواضحة عن القراءة المبكرة، منها أنه لا يوجد إحكام جيد في المدارس الابتدائية حيث أنه يوجد نسبة ٤ من ١٠ تلاميذ في الصف الرابع الابتدائي، وكذلك الملايين من الكبار يصنفون كقراء ضعفاء ومشكلتهم الحقيقية أنه لا أحد علمهم القراءة عندما كانوا في سن السادسة أو الخامسة (Cook, 2000).

الإحساس بمشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كمعلمة للغة العربية فى المدارس الإعدادية فقد لاحظت تدنى مستوى الطلاب ليس فقط فى مهارات القراءة الجهرية والصامتة وإنما أيضاً فى مهارات القراءة والكتابة الأساسية وباستقراء آراء المعلمين وتقارير الموجهين ونتائج الامتحانات فى السنوات السابقة فقد تأكد الضعف.

ويتضح أيضاً من الدراسات السابقة أن هناك خلاف ومقارنة فكرية كبيرة حول أنسب المداخل فى تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، فلم يتضح بعد أيهما أفضل مدخل التركيز على الأجزاء أم مدخل التركيز على الكل؟ هذا ويعتمد كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي حالياً على المدخل التوليفي المكون من مدخل التركيز على الأجزاء ومدخل التركيز على الكل.

ونظراً للخلاف حول أفضلية المدخلين وأيضاً لضعف مستوى التلاميذ فى مهارات القراءة والكتابة الأساسية كما يتضح من الدراسات السابقة وآراء المعلمين وتقارير الموجهين ونتائج الامتحانات، كان من الضروري إجراء هذه الدراسة لمقارنة وإثبات فاعلية كلا المدخلين في تنمية مهارات القراءة والكتابة حيث إن الدراسات العربية التى حاولت توظيف هذين المدخلين قليلة جداً.

مشكلة الدراسة:

ويمكن تحديد المشكلة في أن هناك قصور واضح وشكوى عامة من مستوى قراءة وكتابة تلاميذ المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في شكوى المعلمين وأولياء الأمور من التحصيل في القراءة ومظاهر اللغة الأخرى، وقد تحير المربون بين استخدام المدخل الجزئي تارة واستخدام المدخل الكلي تارة أخرى في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وما زال هذا التحير مستمرا.

ويمكن علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤل **الرئيس التالي**:

" أيهما أكثر فاعلية مدخل التركيز على الأجزاء أم مدخل التركيزعلى الكل فى تدريس مهارتى القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي "

وما ينبثق عنه من الأسئلة **الفرعية التالية:**

١. ما مدى فاعلية مدخل التركيز على الأجزاء فى تدريس مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؟
٢. ما مدى فاعلية مدخل التركيز على الكل فى تدريس مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؟
٣. ما مدى تفوق كل مدخل من المدخلين على الآخر فى تدريس مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؟

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لمدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لمدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء الكتابي القبلي.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لمدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لمدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء القرائي القبلي.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لمدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لمدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء الكتابي البعدي.
٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لمدخل التركيز على

الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لمدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء القرائي البعدي.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تنمية مهارتي القراءة والكتابة.
٢. تعرف مدى فاعلية مدخلى التركيز على الأجزاء والتركيزعلى الكل فى تنمية مهارتى القراءة والكتابة.
٣. تحديد أي المدخلين أكثر فاعلية فى تنمية مهارتى القراءة والكتابة.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على:

١. الصف الأول الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بمحافظة السويس.
٢. بعض مهارات القراءة والكتابة.
٣. كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي.

عينة الدراسة:

تتكون العينة من مائة وستة وخمسين (١٥٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإبتدائى موزعة كالتالي :

١. ثمانية وسبعون (٧٨) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لمدخل التركيز على الأجزاء.
٢. ثمانية وسبعون (٧٨) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لمدخل التركيز على الكل.

أداتا الدراسة:

١. اختبار لقياس الأداء القرائى لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
٢. اختبار لقياس الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
٣. معيار لتصحيح الإجابة.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية فى:

١. تحديد أي المدخلين أكثر تفوقاً في إكساب تلاميذ الصف الأول الإبتدائى مهارتى القراءة والكتابة.
٢. تعريف المعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية بأهم المداخل التى يمكن اتباعها فى تدريس مهارتي القراءة والكتابة.
٣. محاولة فك الاشتباك بين أنصار المدخل الكلي وأنصار المدخل الجزئي.

مصطلحات الدراسة:

- **المدخل**: مجموعة من الافتراضات التي تربط بعضها ببعض علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها (مصطفى رسلان، ٢٠٠٢).

- **مدخل التركيز على الأجزاء**: هو أقدم طريقة تدريسية في تعليم الأطفال القراءة ويشير إلى تعليم التلاميذ أصوات الحروف بانفراد ثم مزج الأصوات معاً لصياغة الكلمات (Walos and Ryan, 2001)

وتتبنى الدراسة تعريف مصطفى رسلان بأنه تعليم الطفل رسم وتميز الحروف الأبجدية والتركيز على الصوت المجرد المقابل لكل رمز ثم التدرج إلى تركيب الكلمات من الحروف (مصطفى رسلان،٢٠٠٢)

- **مدخل التركيز على الكل**: يعرفه (Lemme and Beckett, 1992) بأنه مدخل ينادي بحفظ النصوص وقراءتها ومناقشتها ككل دون تجزيئها إلى أجزاء.

وتتبنى الدراسة تعريف (Kaura, 2003) بأنه المدخل الذي يركز على قراءة النصوص من أدب الأطفال جهريا، ولا يهتم بالتركيز على القواعد والتكرار، ويدقق أكثر على معنى النص، ويؤكد على القراءة من أجل المعنى واستخدام اللغة بالطرق التي تتصل بحياة التلاميذ وثقافاتهم بدلاً من تشجيع الأطفال على فك رموز كل كلمة.

البحوث والدراسات السابقة:

أولاً- دراسات اهتمت بالمقارنة بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل:

حيث كانت تهدف دراسة ترينهولم (Trenholm 1992) إلى البحث عن تأثير برامج مدخل التركيز على الكل في تعليم الجمل والمقاطع لتلاميذ المدارس مقارنة بالمدخل الجزئي التقليدي المتروك. وتكونت العينة من ٦٠ تلميذا من تلاميذ المدارس العليا بشيكاغو، واختير برنامج المدخل الجزئي التقليدي للعمل به في المدارس العامة في إلينويز، وتم التعامل بالعشوائية المخصصة في اختيار العينة من أجل التحكم والضبط فيها.

وتم إدارة المعالجة بواسطة الاختبار القبلي- البعدي لمقاطع وأجزاء من الجمل، درست المجموعة التجريبية بمدخل التركيز على الكل، والمجموعة الضابطة بمدخل التركيز على الأجزاء، وأشارت النتائج إلى أن هذه المعالجة

للمجموعة التجريبية أثبتت وصنعت كفاءة حيوية في تعلم العبارات والمقاطع مما يدل على تفوق المدخل الكلي على المدخل الجزئي.

وأجريت دراسة الامين (EL-amin 1993) في جامعة جنوب الميسيسيبي وهدفت إلى معرفة اثر كل من مدخل التركيز على الأجزاء ومدخل التركيز على الكل في طلاب الصف الأول الابتدائي المعرضين للخطر التحصيلي، شملت العينة ١٠٠ مدرس، تم تقسيمهم إلى مجموعات حسب الطريقة التي يستخدمونها بالتدريس، ثم أخذ من كل صف يدرسه مدرس طالبان، وتعرضوا لاختبار تحصيل (WRAT) واختبار بالقراءة الشفوية واختبار التتمة.

أشارت نتائج تحليل التباين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين أداء طلاب المجموعتين، بينما أشار معامل الارتباط بيرسون إلى وجود ارتباط موجب بين الطريقة الصوتية والتحصيل، وعند إجراء التحليل النوعي لإجابات الطلاب لاحظت الباحثة أن التلاميذ الذين تعلموا بالمدخل الكلي كان لديهم مفاهيم جمالية في القراءة، ويستخدمون استراتيجيات تركز على المعنى، ولديهم أخطاء أكثر في المعنى، بينما الطلاب الذين درسوا بالمدخل الجزئي لديهم ميل أكثر نحو التعقيد ونحو وصف الكلمة وأداؤهم الكتابي أكثر إبداعا.

وتهدف دراسة كيميل (Kimmell 1994) إلى المقارنة بين تأثير المدخل الكلي المعدل (المضاف إليه المدخل الجزئي)، مع المدخل الكلي المجرد في مهارات التهجي لأطفال الحضانة. تكونت العينة من ٢٠ حضانة متشابهة الخصائص من المدارس الكائنة في فيرجينيا، تعلم نصفهم بالمدخل الكلي المعدل والنصف الآخر بالمدخل الكلي المجرد .

وأشارت النتائج إلى أن تلاميذ المدخل الكلي المعدل الذين تلقوا ملخصاً يومياً من تعليم المدخل الجزئي، أظهروا تميزاً في تعرف الأبجدية، والوعي الفونيمي وتعرف الكلمات من السياق، وتعرف الكلمات المنفصلة، أفضل من التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم بالمدخل الكلي المجرد، كما تشير النتائج أن المدخل الكلي المعدل له تأثير أفضل في أتوماتيكية التهجي أفضل من أي مدخل آخر، وعلى هذا فإن الدمج بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل أفضل من المدخل الكلي المجرد.

وكذلك تهدف دراسة فورمان (Foorman 1995) إلى بحث المجادلة الكبيرة بين المدخلين مدخل التركيز على الأجزاء (الرمز)، مقابل مدخل التركيز على الكل (المعنى).

أشارت النتائج إلى أن تعليم القراءة عن طريق العرض المزود بأنشطة الكتابة في المدخل الكلي لا يضمن فهم الأبجدية، وأن محاولة عدم إشراك الرمز الأبجدي في التعليم من أهم الانتقادات الموجهة للمدخل الكلي، وأنه يجب العمل على التجديد بشكل تجريبي مبني على البحث عن أفضل الطرق لمساعدة الأطفال في تعلم القراءة.

أما دراسة جي (Gee 1995) فهي دراسة تحليلية لتأثير مدخل التركيز على الكل في تعليم القراءة باستخدام مقاييس فهم القراءة، قارنت هذه الدراسة بين مدخل التركيز على الكل ومدخل التركيز على الأجزاء باستخدام التحليل التفاعلي، ضمت هذه الدراسة ٢١ دراسة شاملة المعلومات الكافية لتحليل حجم التأثير، وأشارت النتائج إلى تفوق المدخل الكلي حيث إن الدراسات أشارت إلى حجم تأثيره الإيجابي العريض، وأن هناك فرقاً دالاً بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية المستخدمة لمدخل التركيز على الكل، كما أظهرت العينة

تـأثيراً أكبـر للمـدخل الكلـي حيـث أن ٨٥% مـن الدراسـات أوضـحت تـأثيراً أكثـر بروزاً للمدخل الكلي.

أمـا دراسـة ماتسـون (Matson 1996) فهـي تقريـر عـن المجادلـة القرائيـة الكبرى بين المعلمين والباحثين عن أيهما أفضل المدخل الكلي أم الجزئي؟ حيث أصبحت هذه المجادلة أكثر قطبية وانحيازاً وعلى ما يبدو أن الأرضية الوسطى بينهما مستحيلة على طول الوقت، وقد فجرت هذه الدراسة في كاليفورنيا بعد ظهور أحد المنبهات وهو معدل درجات القراءة المنخفض في الصفوف الأربعة الأولى نسبة إلى الكفاءة القرائية من بين ٣٩ حالة مشاركة، و بالرغم من أن معظم الملاحظين عاينوا الحالة بعد الحالة مقارنة بمتوسط الدرجات، إلا أن هذا يعني القليل بدون الأخذ في الحسبان للحالات العنصرية والاقتصادية للتلاميذ، ومن الانتقادات الموجه للمدخل الكلي أنه يسمح للتلاميذ بالسقوط في أولى الخطوات، بينما يوجه للمدخل الجزئي بأنه ممل، وكشفت المجادلة عن نتائج الاختبارات واكتشف الباحثون أن أفضل النتائج جاءت من المدرسين الذين تعاملوا بالمدخل المتوازن المركب من المدخلين الكلي والجزئي خاصة مع الأطفال الذين لديهم عيوب اجتماعية في ثلاث من المدارس المختلفة (مدارس داخلية، ومدارس الضواحي العامة، وبعض المدارس المستقلة ذات الجنس الواحد) في مناطق بوسطن وميسوشيستي.

نتائج هذه الدراسة قدمت الدليل عن أن المعلمين الذين استخدموا المدخل المتوازن في تعليم الأطفال المبتدئين القراءة قد نجحوا في ذلك، فبدأ العلماء في قبول المدخل المتوازن التركيبي من المدخلين الكلي والجزئي، فهذا هو وقت هدوء المجادلة وإدراك المدافعين عن كلا الجانبين لحكمة التدريس بالمدخل الذي يعمل بإيجابية في تعليم الأطفال القراءة والكتابة.

وتهدف دراسة تريمبي (Trimbie 1996) إلى البحث عن تأثير فلسفة المدخل الكلي مقارنة مع البرنامج التقليدي الجزئي في تعليم القراءة على درجات التلاميذ في الفهم القرائي، تضمنت الدراسة مراجعة للأبحاث التي تشير إلى أهمية تحديد الموضوع القرائي مسبقاً وكذلك التي تشير إلى أهمية قدرة التلاميذ على القراءة الجهرية من أجل تقدير الكفاءة القرائية، تكونت أدوات الدراسة من استبيانات ومقابلات لعينة من معلمي الصفوف الأولية، كانت العينة ٨ معلمات من الصف الأول إلى الرابع من المدارس المشاركة، وضم الاستبيان ١٠ عبارات توضح العينة معدل وجودها على مقياس من ١إلى ٥ . ومحتوى الأسئلة يدور حول القراءة الفردية للمعلمين ومشاركتهم فهم التلاميذ للقراءة، وكذلك دارت المقابلات حول نفس النقطة من الاستعلام، وأشارت نتائج الاستبيان والمقابلة إلى أهمية الضبط القرائي من أجل تقدم النجاح الأكاديمي، وتقترح الدراسة أنه يجب أن يكون هناك تركيز وتأكيد على الدقة والضبط في القراءة للإمداد بالنجاح.

تهدف دراسة باتجيس وبراون (Batejes and Brown, 1997) إلى تنمية التحصيل القرائي للصف الأول الابتدائي عن طريق تكامل مهارات المدخل الكلي مع المدخل الجزئي، حيث قامت الدراسة بتوظيف برنامج لتنمية القدرات القرائية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين يدخلون المدرسة بمهارات قرائية منخفضة، كانت العينة من صفوف مدينة متوسطة في شمال إليونيز لديهم خبرات وتغيرات اجتماعية واقتصادية حديثة، وظهرت مشكلة البحث بالإطلاع على تقديرات المعلمين وملاحظاتهم، درجات الاختبارات القياسية، وربما نتج التحصيل القرائي المنخفض من التغيرات الديموجرافية للمجتمع، الكثافة العالية للفصول، التأثيرات المنزلية ، والمصادر المنهجية، كان الاهتمام بالتركيز على مهارات المدخل الجزئي الناقصة اللازمة لتعليم القراءة والكتابة في منهج المدخل الكلي، وأظهرت بيانات المعالجة البعدية نمو العلاقة الصوتية الحرفية، والوعي الفونيمي، والمعرفة بصوتيات نهاية وبداية الحروف الساكنة وحروف العلة، وبالعودة إلى النتائج نجد

أن مزج مهارات المدخل الكلي بالجزئي هي أنجح معادلة لمقابلة احتياجات كل التلاميذ ولتنمية التحصيل القرائي في الصف الأول الابتدائي.

هدفت دراسة بيورو (Puorro 1997) إلى مقارنة المدخل الكلي بالمدخل الجزئي وتأثيريهما في درجات تحصيل القراءة، حيث تم توظيف فصلين من فصول الصف الأول لعمل الأول ببرامج المدخل الكلي والثاني ببرامج المدخل الجزئي لتحديد الفرق بينهما إذا وجد بين المعالجتين، كان فرض الدراسة أن المدخل الكلي عندما يمزج ببرامج المدخل الجزئي سوف لا يحقق درجات عالية على مقياس الاختبار أكثر من برامج المدخل الجزئي المتكاملة المنفصلة، العينة تكونت من أربعة فصول مقسمة إلى ٤٨ تلميذاً في فصول المدخل الكلي والذين تعلموا باستخدام الكتب الكبيرة مع الدروس الصفية الكلية والكثير من برامج القراءة المصممة لهذا المدخل، و٤٧ تلميذاً في فصول المدخل الجزئي تم تعليمهم باستخدام سلسلة ماكميلان في مجموعات القراءة، وقد تم اختيار معلمين لهم نفس عدد سنوات الخبرة وكانت ٣ سنوات، وقد تلقوا في جامعاتهم نفس المناهج الدراسية وقد تم تدريب المعلمين على نفس الاستراتيجيات والبرامج التي يجب تقديمها لتلاميذهم، وأداة البحث كانت اختبار كاليفورنيا للمهارات الأساسية وتم تطبيقه على الفصول الأربعة، تم قياس درجات الاختبار الفرعية لكل من الفهم، تحليل الكلمة، التهجي، وقائمة الكلمات باستخدام اختبار ت، وأشارت النتائج إلى رفض فرض الدراسة حيث أوضحت الدراسة أن برامج المدخل الجزئي أثبتت كفاءة أعلى من برامج المدخل الكلي.

هدفت دراسة كيتينج (Keating 1998) إلى البحث عن: أيهما أفضل لتعليم أطفالنا، المدخل الكلي أم الجزئي، حيث بحثت الدراسة عن تأثير المدخل الجزئي مقابل المدخل الكلي في التحصيل القرائي، تكونت العينة من أربعة تلاميذ من تلاميذ الصف الثاني المصنفين كأقل من مستوى الصف في التحصيل القرائي وقد

تم تقييمهم القبلي والبعدي باستخدام اختبار كاليفورنيا التحصيلي، والذي يضم قائمة الكلمات، والفهم، وتحليل الكلمة، وتم تقييم تمييز الكلمة القبلي والبعدي باستخدام قائمة كلمات دولتش المكون من ٢٢٠ كلمة وقد تم الاختيار العشوائي لتلميذي العينة التجريبية والذين تعلموا بالمدخل الكلي المعدل المضاف إليه مهارات المدخل الجزئي لمدة ٣٠ دقيقة يومياً، والعينة الضابطة والذين تعلموا مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث بطريقة كلية باستخدام مهارات المدخل الكلي فقط، وأثبتت الدراسة التفوق الكبير للمجموعة التجريبية المستخدمة للمدخل الكلي المضاف إليه مهارات المدخل الجزئي في قائمة الكلمات والفهم وتحليل الكلمة وفي التحصيل القرائي ككل، أكثر من التلاميذ الذين استخدموا المدخل الكلي المجرد.

وتهدف دراسة ويلسون (Wilson 1998) إلى البحث عن أيهما أفضل المدخل الكلي أم الجزئي؟ دراسة مقارنة في تنمية الفهم القرائي لدى المدارس العليا، حيث تناقش المدربون والعلماء عن الكيفية التي يجب تعليم القراءة بها، وما يجب أن يقرأه التلاميذ، وعن كيفية تنظيم تعليم القراءة في الفصول، فهناك طرق مختلفة استخدمت لتعليم القراءة، منها المدخل الجزئي الذي يؤكد على تعلم المهارات المنفصلة ويشدد على الصوتيات والبرامج الأساسية في القراءة، والمدخل الكلي الذي يؤكد على خبرات اللغة في القراءة والكتابة والتفكير الناقد، وأوضحت الدراسة أن نسبة كبيرة من الأطفال الأمريكان لديهم صعوبات في تعلم القراءة، وصمم استعلام لتوضيح كيفية عكس هذا الاتجاه لعلاج القراءة في فصول المدارس العليا.

وهدفت الدراسة أيضاً إلى المقارنة بين المدخلين الكلي والمدخل الجزئي من أجل علاج القراءة وكان مجال الاهتمام فهم القراءة، وتكونت العينة من ٥٤ تلميذاً مسجلين في فصول علاج القراءة بالمدارس العليا في شمال ماريون بغرب فيرجينيا، وأداة القياس كان اختبار ميتروبلتان التحصيلي، وتم جمع البيانات من

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وأشار تحليل البيانات إلى أن المجموعة التجريبية من تلاميذ القراءة العلاجية بالمدارس العليا والذين تلقوا تعليم المدخل الكلي الحديث، والمجموعة الضابطة والذين تلقوا التعليم بالمدخل الجزئي التقليدي، كانت درجاتهم متساوية على مقياس اختبار الفهم القرائي، وبما أنه لا يوجد اختلاف كاف واضح في طريقتي تعليم القراءة فإن الدراسة توصي بالتوازن بين المدخلين الكلي والجزئي حيث إنها الطريقة الأنجح لتلاميذ القراءة العلاجية بالمدارس العليا.

أما دراسة كراوس (Krause 1999) فتهدف إلى محاولة فض الاشتباك بالتجربة العملية بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل، حيث إن الباحثة تعمل مع تلاميذ الصف الأول الابتدائي في فصول TAM منخفض القدرات التعليمية، فقررت استخدام كلا المدخلين الكلي والجزئي مع مجموعتين مختلفتين من التلاميذ واستخدمت مع مجموعة مدخل التركيز على الأجزاء بعض الاستراتيجيات والألعاب، مثل لعبة بينجو التي تبحث عن حروف العلة ولعبة عائلة الكلمات التي تبحث عن الكلمات التي لها حروف وأصوات متشابهة وفي المدخل الكلي استخدمت النصوص القرائية الأدبية الواقعية، وبعد انتهاء التجربة أكدت الباحثة أنه مع استخدام مدخل التركيز على الكل فإن المعلم تتاح له الحرية أكثر مع التلاميذ، ويعتبر هذا المدخل أكثر أصالة للتلاميذ حيث يبنى على التعلم من التجربة واستخدام الخلفية المعرفية، كما أكدت أنه مع استخدام مدخل التركيز على الأجزاء يتم إعطاء أساس جيد وقدر كاف لفهم الحروف والأصوات ومهارات تركيب وحل الرموز، و تؤكد Krause أن المجادلة بين المدخلين سوف تستمر وأن كلا المدخلين له إيجابياته وسلبياته.

وتهدف دراسة فريبون ومسنتاير (Freppon and Mcintyre 1999) إلى مقارنة تعلم الأطفال القراءة في إعدادات تعليمية مختلفة، حيث تمت مقارنة

اكتساب واستخدام الأطفال لاستراتيجيات القراءة واتجاهات القراءة في إعدادات المدخل الكلي والمدخل الجزئي، وكان المشتركون من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الصف الأول الابتدائي، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ أكملوا مهام القراءة العامة، كما قاموا بفك رموز استراتيجيات القراءة والكتابة من أجل التصحيح الذاتي والإبدال وإجراء الملاحظة الصفية، وأن التلاميذ في إعدادات كلا المدخلين الكلي والجزئي استخدموا أكثر من استراتيجية ونمط إيجابي في القراءة.

وكذلك تهدف دراسة برننجر وآخرون (Berninger and others 1999) إلى التدخل المبكر في صعوبات القراءة ودمج مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل عن طريق تعليم الأبجدية في إطار اتصالي، وضمت العينة ٤٨ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول من ذوي الصعوبات القرائية تعلموا ٤٨ كلمة باستخدام طريقة الكلمة الكلية، وطريقة الكلمات الفرعية من أجل عمل الاتصال بين كل وحدة تهجي متشابهة ومطابقاتها الفونيمية أو بدمج طريقتي الكلمة الكلية والكلمة الفرعية، وأظهرت النتائج أن طريقة الكلمة الفرعية لها ثقة كبيرة في اختبار قراءة الكلمة الحقيقية، وهذا يدل على أهمية استخدام المدخل الجزئي أولاً.

أما دراسة داهل (Dahl 2000) فتهدف إلى تعرف طرق تعلم وتعليم بعض مهارات المدخل الجزئي في فصول المدخل الكلي، واكتشاف حقيقة وجودها، وإلى البحث عن دلائل جديدة في الدراسة، تكونت العينة من ثمانية فصول من الصف الأول الابتدائي والتي تدرس بالمدخل الكلي للإجابة عن تساؤل: إلى أي مدى تدرس مهارات ومفاهيم المدخل الجزئي داخل هذه الفصول؟ ومتى يحدث التدريس بهذا المدخل وكيف يتم إجراؤه؟ وأظهرت النتائج وجود مهارات المدخل الجزئي عند التلاميذ حيث إن اكتساب القدرة على فك رموز الكلمات وتراكيبها موجود عند كل التلاميذ، واكتشفت الدراسة أن المعلمين يستجيبون للحاجات الفردية للمتعلمين

وأن مهارات هذا المدخل الجزئي تدرس في سياق ذي معنى من الأنشطة القرائية والكتابية.

أما دراسة (ناصر خطاب ٢٠٠٧) فقد هدفت إلى إجراء مسح للدراسات التي أرادت المقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية وأيهما أفضل في تعليم القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويمكن أن نلخص نتائج هذه الدراسات بما يلي:

١. أن كلا الطريقتين (الكلية والصوتية) لهما فاعلية في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن النماذج المختلفة من الطلاب تتطلب نماذج مختلفة من طرق وأساليب التدريس.
٣. عند دراسة إحدى الطريقتين يجب أن ندرس العوامل المرتبطة بها مثل: الذاكرة والانتباه والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والدافعية.
٤. هناك ميل لتفضيل الطريقة الصوتية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.أشار لذلك مجموعة من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم مثل كل من + Torgesen Wayekp Bryant + oswami إلا أن تعليم القراءة الآن بدأ يتحول إلى العملية الصوتية وبدا يحسن تعلمها للطلبة ذوي صعوبات في التعلم.
٥. هناك تساؤل عن مدى فاعلية الطريقة الصوتية في زيادة الاستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٦. هناك اختلافات بين علماء اللغة الكلية في تعريف اللغة الكلية خاصة عند تحويل نظرية اللغة الكلية إلى أنشطة يتم طرحها بالصفوف.
٧. الأدب يدعم فاعلية الطريقة الكلية في زيادة الاستيعاب القرائي.

٨. الطريقة الأكثر استخداما في المدارس في الوقت الحالي هي الطريقة الكلية وهذا يطرح سؤالا: هل هذا الشيء هو أحد الأسباب الرئيسية لزيادة عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس ؟

٩. لا بد أن تتضمن برامج تدريب المعلمين سواء أكان في التربية العامة (معلمي اللغة العربية) أو معلمي التربية الخاصة (صعوبات التعلم)، تدريبهم على كلا الطريقتين (الكلية والصوتية) لأن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن المعلمين يستخدمون الطريقة التي تدربوا عليها دون مراعاة نموذج تعلم الطالب.

١٠. يجب الاهتمام بعملية التقييم لقياس فعالية البرنامج المطبق باستخدام التقييم المبني على أساس المنهاج (CBM) الذي يعطي المعلم تقيما مستمرا، وبذلك يستطيع المعلم أن يغير في طريقة التدريس وأساليبه في أسرع وقت إذا تبين عدم فعالية الطريقتين حسب ما تشير إليه نتائج التقييم.

ثانياً- دراسات اهتمت بالتعرف على مدى فاعلية كل من مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل على حدة:

أ. دراسات اهتمت بالتعرف على مدى فاعلية مدخل التركيز على الأجزاء:

من هذه الدراسات دراسة جيفورد وآخرون (Gifford and Others 2001) وهي دراسة طولية لمشروع أوهايو للتدريس بالمدخل الجزئي وعنوانها: تعليم القراءة في فصول أوهايو للتدريس بالمدخل الجزئي وبرامج إعداد المعلم، تمت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٠- ٢٠٠١، حيث أجري تقويم لمدة ١٨ شهراً لمشروع أوهايو للشرح بالمدخل الجزئي بواسطة نفس الفريق التقويمي الذي أجرى تقويم مشابه في ١٩٩٧، وبالإضافة إلى تقويم التدريس بمدخل التركيز على الأجزاء اهتم التقويم أيضاً بإعداد المعلمين لتدريس القراءة باستخدام المدخل الجزئي في كليات وجامعات أوهايو، ضم التقويم البيانات الكمية والكيفية في

برامج وتدريبات تدريس المعلم، أما برامج المدرسة العامة وتدريباتها فاهتمت بتأثير تعليم القراءة باستخدام المدخل الجزئي، تم استخدام حصر إعداد المعلم للقراءة لتقدير إلى أي مدى تعد برامج إعداد المعلم التلاميذ إلى الفاعلية في تعلم القراءة، اهتمت برامج المدارس العامة من خلال الإطلاع على دراسات الحالة لـ١٢ مدرسة بالتدريس بالمدخل الجزئي، ٦ منهم من الفرقة الممولة في ١٩٩٧ و١٩٩٩، وتم تعليم القراءة لفصول الصف الثاني بالروضة في الـ١٢ مدرسة، وجمعت نتائج تحصيل التلاميذ من خلال ٦ وسائل ومقابلات مختلفة، عامة فإن المعلومات عن إعداد المعلم عكست التأثير المتنوع العريض للبرنامج، كذلك أظهرت البيانات أن التدريس بالمدخل الجزئي يلعب دوراً هاماً في تحسين تعليم القراءة لتلاميذ المدارس المستخدمة له، وعموماً يمكن القبول بأن المدخل الجزئي ضروري ولكنه غير كاف للتأثير في برنامج تعليم القراءة وفنون اللغة، فقد وجد أن التلاميذ الذين يعملون بهذا البرنامج درجاتهم أفضل وأعلى في اختبار الكفاءة القرائية.

أما دراسة جريني (Greene 2001) فتصف دراسة إرشادية أجريت لتقييم التأثير التعليمي لبرنامج ستيك فيجان للمدخل الجزئي: المستوى الأول A- الوحدة الثالثة والرابعة، والمستوى الثاني B- الوحدة الثانية والثالثة. حيث قام معهد الأبحاث التعليمية بأمريكا باختيار المعلمين المتطوعين للمشاركة وتصميم التقديرات، وتحليل البيانات المجمعة، وكان التركيز على برامج المستويات الأولية، والتي حددت في الصفوف الأول والثاني، تم استخدام المستوى A الوحدة الثالثة والرابعة مع الصف الأول، بينما المستوى B الوحدة الثانية والثالثة تم استخدامهما مع الصف الثاني، هذه الوحدات تم اختيارها بواسطة أفضل المعلمين لأكثر الموضوعات إفادة ومناسبة لكل الوقت، شاملة لتدريس ثمان حروف ساكنة أولية، ست حروف ساكنة نهائية، حروف علة قصيرة، حروف علة طويلة، ورسم حروف العلة، صمم اختبار أكواسي القبلي البعدي واستخدم: مع ١٨ من معلمي

الصف الأول والثاني المشاركين المتطوعين في كل من كاليفورنيا وإليونيز وفلوريدا، حوالي ٤٠٠ تلميذ أجري عليهم هذا الاختبار، أدار المعلمون اختبار المدخل الجزئي المطور بواسطة معهد الأبحاث التعليمية بأمريكا كاختبار قبلي، ثم تم تطبيق الوحدات المصممة ببرنامج ستيك فيجان، وأجري الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التطبيق، تم تجميع كل الدرجات يدوياً في معهد الأبحاث التعليمية بأمريكا، أشارت النتائج إلى: (١) زادت درجات الاختبار القبلي أكثر من الاختبار البعدي بعد حوالي ثلاثة أسابيع من التعليم لكلتا المجموعتين من الصف الأول والثاني (٢) بتحليل التلاميذ الذين أحرزوا درجات أقل في الاختبار القبلي المؤشر يدل على تحسن أكبر للمجموعة الداخلية (٣) في الاختبار الفرعي الفردي البعدي (الصف الثاني) لم تكن هناك دلالة إحصائية تدل على التحسن (٤) كل المعلمين قرروا أنهم كانوا على مقدرة من استخدام برنامج ستيك فيجان للمدخل الجزئي بدون أية مشاكل.

وكذلك دراسة كريستنسن وبووي (Christensen, and Bowey 2005)التي تهدف إلى البحث عن تأثير ضبط تهجئة الحرف، ومطابقة الصوت/ الخط ومقارنتهما بالمدخل الجزئي الضمني في تدريس مهارات فك الرموز، حيث قارنت الدراسة تأثير برنامجين من برامج مهارة فك الرموز، الأول بني على الضبط الواضح لتهجئة الحرف، والآخر على مطابقة الصوت الخط، مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين تعاملوا بالمدخل الجزئي الضمني، وقد أدى الأطفال في كلا برنامجي فك الرموز الواضح بثبات أفضل من المجموعة الضابطة، في ضبط كل ما قاموا بقراءته وتهجيته من الكلمات الموجودة بالبرنامج، وكذلك كل الأطفال في برنامج مطابقة الصوت الخط استطاعوا تهجي الكلمات المنقولة أفضل من الأطفال في المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى أن الأطفال في مجموعة مطابقة الصوت الخط استطاعوا قراءة الكلمات بسرعة أكبر من الأطفال في المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال في كلا برنامجي فك الرموز الواضح

أحرزوا تقدماً واضحاً من الأطفال في المجموعة الضابطة على المقاييس البعدية للفهم القرائي والقراءة الشفوية.

أما دراسة جوسوامي (Goswami 2005) فتهدف إلى البحث في المدخل الجزئي التركيبي والتعليم من أجل القراءة، كمنظور لغوي عبر ثقافي، حيث دارت مناقشة البحث حول كيفية التدريس الأولي للقراءة، والتي تقول أن هناك طريقة واحدة مؤثرة في تعليم الطفل القراءة وهي المدخل الجزئي التركيبي، وفي هذا الإصدار السنوي من الضروري الرجوع خطوة للخلف من القطبية للتركيبي ضد التحليلي في إطار مجادلة المدخل الجزئي وبالوضع في الاعتبار للدليل الأساسي لاكتساب القراءة عبر الثقافات اللغوية، نجد أن معظم الأطفال في النهاية يصبحون أكفاء، ويمتلكون المهارة الفعلية، وقراءً للغاتهم، ولكن في بعض اللغات يحدث هذا أسرع من اللغات الأخرى.

فمن الواضح أن هناك مفتاحين للعوامل، الأول هو التجميع الفونيمي للغة المنطوقة، والأخر هو ضبط التهجي الملائم للغة المكتوبة، ومن خلال الفهم للتشابهات والاختلافات عبر اللغوية في مفتاح التطور نجد أن هناك عمليات متطلبة لاكتساب القراءة والكتابة إذا كانت الاستراتيجيات التدريسية قد تم الحصول عليها في لغات مختلفة.

وفي دراسة ميسمر (Mesmer 2005) أراد الباحث أن يضع تعريفاً محدداً للتعليم الواضح المنظم للمدخل الجزئي، حيث أن هناك عدد كبير من الباحثين يعرفون المدخل الجزئي كنظام من أجل حل رموز الأصوات المنطوقة ضمن الرموز المكتوبة ومن أجل تعليم التلاميذ استخدام العلاقة بين الحروف والأصوات لتعرف الكلمات، فوجد أن أصل عبارة المدخل الجزئي الواضح المنظم رسمت تاريخياً من خلال الدراسات والمراجعات للتعليم بالمدخل الجزئي، وأشارت نتائج الدراسة المسحية للمعلمين إلى وضع ظلال تحت طبيعة التعليم الواضح والمنظم

وتقود المؤلفين إلى فرض التعريف التالي وهو: التعليم المنظم الواضح بالمدخل الجزئي هو الطريق التعليمي الموصل إلى تقدم مستويات التلاميذ، حيث أنه يضم الهدف والتتابع من أجل توصيل المحتوى والأنشطة المتنوعة لدراسة الكلمة، فإن مثل هذا التعليم يسمح للتلاميذ بالتحكم والضبط أثناء التعليم المباشر.

وهدفت دراسة وايت (White 2005) إلى تعرف تأثير التخطيط والتنظيم للمدخل الجزئي المبني على التشابه في قراءة الكلمات والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني، فقد قام خمسون من معلمي الصف الثاني باستخدام مجموعة تكونت من ١٥٠ درساً مكتوباً صممت للتطوير، علاوة على برنامج العام الدراسي لمجموعة من التلاميذ لديهم قدرات تحصيلية منخفضة أو عادية لفك رموز الكلمة بالتشابه (قراءة الكلمات غير المعروفة باستخدام الكلمات المعروفة)، وتمنح الدروس: (١) التخطيط المتتابع لتدريس العناصر متضمنة أنماط التهجي الشائعة والأصوات الأولية (٢) نمذجة المعلم لاستراتيجية فك الرموز المتشابهة (٣) تدريب فك الرموز المتشابهة مع منح الفرص للتلاميذ لنقل مهارات فك الرموز إلى الكلمات الغير متشابهة، تم ربط الدروس في سياق برنامج فهم القراءة الأصلي، وسمح المعلمون للتلاميذ باستخدام استراتيجية فك رموز الكلمة المتشابهة أثناء أنشطة القراءة كجزء من الدروس، أظهرت النتائج علاقة إيجابية دالة بين عدد الدروس التي أكملها المعلم وحصول التلاميذ على درجات أعلى في الاختبارات القياسية لكل من قراءة الكلمة والفهم القرائي مقارنة بالتحصيل الدراسي السابق، وعلى مقاييس الاختبارات البعدية الإضافية نجد أن التلاميذ قاموا بقراءة ٨٩% من الكلمات الأساسية المتعلمة في البرنامج وعندما سمح بفك الرموز عن طريق التشابه قاموا بقراءة ٨٣% من مجموعة الكلمات الجديدة ذات المقطع الواحد، يتضح من النتائج سهولة تحسين قراءة الكلمة ومخرجات الفهم من خلال المدخل الجزئي المخطط المنظم المبني على التشابه.

وكذلك تهدف دراسة ماكاروسي (Macaruse 2006) إلى التعرف على تأثير برنامج إضافي مبني على الحاسب للمدخل الجزئي في تقدم مهارات القراءة وفي دافعية تلاميذ المدرسة الابتدائية، حيث بحثت الدراسة في فائدة البرامج المصممة بالحاسب في تعليم القراءة المنتظم بالمدارس الحضرية العامة، وتمدنا هذه البرامج بالتدريبات المنتظمة لاستراتيجيات السيطرة على الكلمة، وأشارت الاكتشافات بهذه الدراسة إلى أن تلاميذ الصف الأول الذين اشتركوا في البرامج قد استطاعوا التمكن من صنع أهداف القراءة على طول العام الدراسي، كانت نتائج الاختبار البعدي أفضل للمجموعة التجريبية من نتائج الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة التي تعلمت القراءة بالطريقة التقليدية بدون برنامج الحاسب، حيث أشار الضبط التحليلي لأطفال العينة ذوي الأداء المنخفض إلى التقدم الدال في درجات الاختبار البعدي لأطفال المعالجة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتهدف دراسة سبينسر (Spencer 2006) إلى تعرف تأثير مواد التعليم الذاتي المصممة بالمدخل الجزئي في وضع أساس القراءة والكتابة، حيث أرادت الدراسة الكشف عن تأثير التعليم المنتظم بالتهجي في تأسيس القراءة والكتابة وخاصة في حل رموز الأبجدية، وقد تم مناقشتها في إطار الفروض العميقة لضبط التهجي، وقد تم تقديم الدعم الضروري من أجل تعليم التلاميذ الصينيين عن طريق التحايل على التأثيرات المعيقة من أجل ضبط التهجي التقليدي للغة الإنجليزية، كما تم وصف نظامهم المميز في الكتابة، وأشارت النتائج إلى وجود دليل على التأثير النافع للتكوين المنظم للغة الإنجليزية في تأكيد الضبط الإملائي التقليدي لدى تكوين دراسة الحالة والمجموعة التجريبية الصغيرة، وكلاهما تم تنفيذه في المدرسة الابتدائية في شمال انجلترا.

وتهدف دراسة تريزيك ووانج (Trezek and Wang 2006) إلى تعرف أثر تضمين منهج القراءة المبني على المدخل الجزئي في تعليم الأطفال الذين لديهم

إعاقة أو صعوبات سمعية، حيث اتسعت وتكررت الدراسات التي تبحث في صعوبات القراءة لدى التلاميذ الذين لديهم إعاقة سمعية، وقد قام الباحثان السؤالان عن الدراسة ببناء وتجميع هذا العمل، ومن حيث التفاصيل فإنها كانت تقديم لمنهج القراءة المبني على المدخل الجزئي المزود بالصوتيات المرئية لمدة عام تدريسي، لتلاميذ الحضانة والصف الأول المعاقين سمعياً أو الذين لديهم صعوبات في السمع، ويمكن قياس وشرح التحسن في مهارات القراءة الأولية عن طريق قياسها بالتقديرات المقياسية لكل من (أ) قراءة الكلمة، (ب) حل رموز الكلمات المستعارة، (جـ) الفهم القرائي، علاوة على أن اكتساب مهارات القراءة الأولية لم يظهر علاقة مع درجة فقد السمع، وقد اتضح من نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ - مع اختلاف درجاتهم لفقد السمع- قد استفادوا بطريقة جيدة ومتساوية من منهج القراءة المبني على المدخل الجزئي المزود بالصوتيات المرئية.

ب. دراسات اهتمت بالتعرف على مدى فاعلية مدخل التركيز على الكل:

فقد بحثت دراسة برونيو وأمبروس (Bruneau and Ambrose 1989)عن مدى إدراك معلمي الحضانة والصفوف الأولية للتدريس ببرامج مدخل التركيز على الكل، ودارت الدراسة المسحية حول أربعة أسئلة: (١) كيف يعرف هؤلاء المعلمون برامج المدخل الكلي؟ (٢) ما نوع أنشطة مدخل التركيز على الكل التي يستخدمها المعلمون في فصولهم؟ (٣) ما مدى اهتمام هؤلاء المعلمين بالتدريس بمدخل التركيز على الكل؟ (٤) ما نوع المساعدة التي يعتقد هؤلاء المعلمون أنهم في حاجة إليها للبدء في عمل تغييرات لبرامجهم في تعليم القراءة والكتابة؟

حيث أجريت ٢٨ دراسة مسحية حول الأسئلة السابقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم هذه العينة يتقبلون المدخل الكلي كوسيلة مؤثرة في التدريس

ولكن كملحق لمدخل بناء المهارات، وأن مدخل التركيز على الكل يمكن أن يكون تجارب إضافية تعليمية ممتعة وليست وسيلة لتنمية قدرة القراءة والكتابة لدى الأطفال.

أرادت دراسة ستاسكو (Stasko 1991) التأكد من تأثير مدخل التركيز على الكل في زيادة الفهم القرائي وتذكر مجموع مفردات اللغة، تكونت العينة من ١٩ تلميذاً من التلاميذ الراسبين في الصف الخامس الذين كانوا يعانون من صعوبة الفهم القرائي وتذكر مفردات اللغة، وتم تقديم مدخل التركيز على الكل لهم كمدخل إضافي لمدة ١٣ أسبوعاً ساعة يومياً، وأشارت النتائج إلى أن استخدام مدخل التركيز على الكل كان له تأثير كبير في زيادة الفهم القرائي وتذكر مفردات اللغة عند التلاميذ.

تهدف دراسة ستاهل وكوهن (Stahl and Kuhn 1995) إلى محاولة الإجابة عن تساؤل: هل المدخل الكلي أم مناسبة التعليم لأساليب التعلم يعتبر المسئول عن مساعدة الأطفال في تعلم القراءة، حيث يفترض البحث أن تأثير المدخل الكلي على التحصيل يختلف من موقع لموقع وهذا الاختلاف ربما بني ليس على استخدام المعلم له، ولكن على كيفية توظيف البحث في أساليب التعلم، ومن المقترح أن الطرق المختلفة تكسب القليل للأطفال نسبة إلى استخدام أساليب التعلم، وترى النتائج أنه بدلاً من البحث في أي مدخل أفضل، نحن نحتاج إلى أن نأخذ في اعتبارنا الجوانب المتعددة في القراءة ومزج الجوانب من المداخل المختلفة للتناسب مع أساليب التعلم.

هدفت دراسة تراو (Traw 1996) إلى تقييم المهارات في مدخل التركيز على الكل من تجربة لمقاطعتين، حيث وظفت مدارس مقاطعتين دراسات منهج

تعليم القراءة باستخدام المدخل الكلي، لتحديد كيف يمكن للأطفال اكتساب مهارات القراءة والكتابة التقليدية.

وأشارت مقاييس الاختبار ومقابلات المعلمين والمدراء ونظريات المدخل الكلي إلى أن التلاميذ تعلموا مهارات القراءة والكتابة بهذا المدخل، واتضح من الدراسة التفوق الواضح للمدخل الكلي في تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة.

وتهدف دراسة بيكل وآخرون (Bickel and others 1999) إلى تعرف علاقة الكتابة التفاعلية في المدخل الكلي بالكتابة المعتمدة لدى تلاميذ الحضانة والصف الأول الابتدائي. حيث جمع الباحثون العينة من: كتابات الأطفال المعتمدة، والكتابة التفاعلية، وتقرير رد الفعل عند الأطفال، والمداولة الفردية، ونتائج الملاحظة المسحية.

وأشارت النتائج إلى أن عددا كبيرا من التلاميذ في الحضانة لا يستطيعون الكتابة الجيدة وفي النهاية كان كل التلاميذ يكتبون حروفاً بعيدة وعشوائية، وفي بدايات الصف الأول كل التلاميذ كانوا إما يشخبطون أو يستخدمون حروفاً عشوائية وفي النهاية كانوا يستخدمون إما التهجي التقليدي أو المبتكر، وتنصح الدراسة بزيادة الوقت المتاح للكتابة التفاعلية وتشجيع كل صفوف الحضانة الخمسة بأن يستخدموا هذه الأداة التعليمية في تحسين كتابة تلاميذهم.

هدفت دراسة كوسر وسيلفا (Kucer and Silva 1999) إلى تنمية القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية للتلاميذ ذوي الثنائية اللغوية قبل الانتقال الرسمي لتعلم القراءة والكتابة في فصول المدخل الكلي. تكونت العينة من ٢٦ تلميذ من التلاميذ المكسيك/الأمريكان ثنائي اللغة الأسبانية/الإنجليزية، وأشارت النتائج إلى ظهور التحسن الهام بشكل ثابت في قدرة التلاميذ على إنتاج الجمل الكثيرة ذات المغزى كما أظهرت تحليلات الكتابة تحسن فهم الحروف الكبيرة وتحسن التهجي.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، نلاحظ أن الجزء الأول من هذه الدراسات اهتم ببحث المقارنة بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل، وأن الجزء الثاني اهتم اهتماماً كبيراً بتنمية مهارتي القراءة والكتابة عن طريق استخدام أحد المدخلين الجزئي أو الكلي واللذين من شأنهما تحسين أداء التلاميذ في القراءة والكتابة، ونلاحظ أنه لا يوجد دراسات عربية- على حد علم الباحثة- حاولت المقارنة بين المدخلين بالتجربة، والدراسة العربية التي وردت في الدراسات السابقة وهي دراسة ناصر خطاب ٢٠٠٧ كانت دراسة مسحية للدراسات السابقة التي حاولت المقارنة بين المدخلين، والتي كانت كلها دراسات أجنبية لم يرد فيها دراسة عربية واحدة.

ويمكن تحديد الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تحديد خصائص كلا المدخلين ووضعهما في الاعتبار عند إعداد برنامجي الدراسة الحالية.
- تحديد كيفية ضبط العينة والاستفادة منها في تحديد عينة الدراسة الحالية.
- تعرف وتحديد أهم الوسائل والأساليب التعليمية اللازمة لتقديم كلا المدخلين للتلاميذ.
- تعرف بعض الأساليب الإحصائية والاستفادة منها في الدراسة الحالية.

عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات:

قامت الباحثة بتجميع البيانات وإجراء الأساليب الإحصائية الوصفية وتم استخدام T test البارامتري لعينتين مستقلتين لأنه أنسب الأساليب الإحصائية المتناسبة مع الهدف من هذه الدراسة.

ولاختبار صحة الفرض الأول والذي نصه:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء الكتابي القبلي.

تم تطبيق اختبار الأداء الكتابي القبلي على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (مدخل التركيز على الأجزاء)، والمجموعة التجريبية الثانية (مدخل التركيز على الكل)، وتم حساب درجات المجموعتين وتحليل النتائج وحساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين وأمكن استخلاص النتائج التي يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (١)
نتائج قيمة (ت) لحساب دلالة الفرق بين
متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة
التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لاختبار الأداء الكتابي

المجموعة	المتوسط	ع	ع^{٢}	قيمة (ت) المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	الدلالة
المدخل الجزئي	٠.٤١٠	٢.٧١	٧.٣٤	٠.٠٤٩	١.٩٦٠	غير دالة
المدخل الكلي	٠.٤٣٢	٢.٩٤	٨.٦٤			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وذلك في التطبيق القبلي لاختبار الأداء الكتابي وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبيتين قبل إجراء التجربة وهكذا يتحقق ويقبل الفرض الأول من فروض البحث.

ولاختبار صحة الفرض الثاني والذي نصه:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء القرائي القبلي.

تم تطبيق اختبار الأداء القرائي القبلي على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (مدخل التركيز على الأجزاء)، والمجموعة التجريبية الثانية (مدخل التركيز على الكل)، وتم حساب درجات المجموعتين وتحليل النتائج وحساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين وأمكن استخلاص النتائج التي يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

نتائج قيمة (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لاختبار الأداء القرائي

المجموعة	المتوسط	ع	ع^{٢}	قيمت (ت) المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	الدلالة
المدخل الجزئي	٠.٥٣٨	٢.٧٤٨	٧.٥٥	٠.١٣٦	١.٩٦٠	غير دالة
المدخل الكلي	٠.٦٠٢	٣.١٥	٩.٩٥			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وذلك في التطبيق القبلي لاختبار الأداء القرائي وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبيتين قبل إجراء التجربة وهكذا يتحقق ويقبل الفرض الثاني من فروض البحث .

ولاختبار صحة الفرض الثالث والذي نصه:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة للبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء الكتابي البعدي.

تم تطبيق اختبار الأداء الكتابي البعدي على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (مدخل التركيز على الأجزاء)، والمجموعة التجريبية الثانية (مدخل التركيز على الكل)، بعد انتهاء التجربة وتم حساب درجات المجموعتين وتحليل النتائج وحساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين وأمكن استخلاص النتائج التي يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

نتائج قيمة (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي

المجموعة	ن	م	ع	ع^{٢}	قيمة (ت) المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	الدلالة
المدخل الجزئي	٧٨	٢٠.٠٧	٦.٤١	٤١.٠٨٨١	٢.٢٤٧	١.٩٦٠	دالة
المدخل الكلي	٧٨	١٧.٦١	٧.٤٠	٥٤.٧٦			

من الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء، على المجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل، في تنمية مهارة الكتابة وبهذا يرفض الفرض الثالث من فروض البحث ويقبل الفرض البديل.

ولاختبار صحة الفرض الرابع:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل في اختبار الأداء القرائي البعدي.

تم تطبيق اختبار الأداء القرائي البعدي على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (مدخل التركيز على الأجزاء)، والمجموعة التجريبية الثانية (مدخل التركيز على الكل)، بعد انتهاء التجربة وتم حساب درجات المجموعتين وتحليل النتائج وحساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين وأمكن استخلاص النتائج التي يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

نتائج قيمة (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الأداء القرائي

المجموعة	ن	م	ع	ع^{٢}	قيمة (ت) المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	الدلالة
المدخل الجزئي	٧٨	١٠.٣٠٧	٣.٣٥٤	١١.٢٤٩	٠.٢٨٨	١.٩٦٠	غير دالة
المدخل الكلي	٧٨	١٠.١٥٣	٣.٣٨٧	١١.٤٧١			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الأداء القرائي وهكذا يتحقق ويقبل الفرض الرابع من فروض البحث.

ولمعرفة هل هناك تأثير لتطبيق المدخلين في فاعلية القراءة تم حساب الفرق بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي لكل مجموعة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

نتائج قيمة (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية الأولى مدخل التركيز على

الأجزاء في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأداء القرائي

المجموعة	ن	م	ع	ع^{٢}	ت المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	الدلالة
المدخل الجزئي قبلي	٧٨	٠.٥٣٨	٢.٧٤٨	٧.٥٥	٨.٤٩-	١.٩٦٠	دالة
المدخل الجزئي بعدي	٧٨	١٠.٣٠٧	٣.٣٥٤	٩.٩٥			

من الجدول السابق يتضح لنا أن هناك فرق كبير بين متوسطي درجات التطبيق القبلي للاختبار القرائي لمدخل التركيز على الأجزاء و التطبيق البعدي للاختبار القرائي لمدخل التركيز على الأجزاء مما يدل على فاعلية مدخل التركيز على الأجزاء في تنمية مهارة القراءة.

جدول رقم (٦)

نتائج قيمة (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأداء القرائي

المجموعة	ن	م	ع	ع^{2}	ت المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	الدلالة
المدخل الكلي قبلي	٧٨	٠.٦٠٢	٣.١٥	٩.٩٥	٧.٧٧-	١.٩٦٠	دالة
المدخل الكلي بعدي	٧٨	١٠.١٥٣	٣.٣٨٧	١١.٤٧١			

من الجدول السابق يتضح لنا أن هناك فرق كبير بين متوسطي درجات التطبيق القبلي للاختبار القرائي لمدخل التركيز على الكل و التطبيق البعدي للاختبار القرائي لمدخل التركيز على الكل مما يدل على فاعلية مدخل التركيز على الكل في تنمية مهارة القراءة.

تفسير النتائج:

في ضوء نتائج البحث السابقة نجد أنها أشارت إلى ما يلي:

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي على مجموعتي البحث، الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء، والثانية المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل، لصالح المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء مما يدل على تفوق مدخل التركيز على الأجزاء في تنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي على مدخل التركيز على الكل، ويرجع ذلك إلى أن تعليم اللغة كمهارات منفصلة ييسر على التلاميذ تعلمها، كما أن هذا المدخل سهل لأنه يمنحنا خطة منظمة ومواد تعليمية مرتبة من السهل إتباعها، كما أنه يساعد التلاميذ على تعلم

الأصوات والحروف والكلمات بطريقة منظمة والتلاميذ يتعاملون مع الحروف والتدريبات المثبتة التكرارية كما لو كانت لعبة، ويسهل عليهم تعرف الأصوات وكتابتها كتابة صحيحة، فهذا المدخل يضع الأساس الذي يساعد القارئ على تعرف أي كلمة تقابله.

وبهذا فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التالية:

دراسة الامين (EL-amin, 1993) والتي هدفت لمعرفة اثر كل من مدخل التركيز على الأجزاء ومدخل التركيز على الكل على طلاب الصف الأول الابتدائي المعرضين للخطر التحصيلي، والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الذين درسوا بمدخل التركيز على الأجزاء لديهم ميل أكثر نحو التعقيد ونحو وصف الكلمة وكان أداؤهم الكتابي أكثر إبداعا. وكذلك دراسة Kins, 1999 فقد بحث في أفضل الطرق لتدريس القراءة والكتابة للطلاب الأفارقة الأمريكان في المدارس الابتدائية في ولاية تكساس، شارك في هذه الدراسة ٢١معلماً، قام الباحث بمقابلتهم وتسجيل هذه المقابلات وتحليلها بطريقة البحث النوعي ،أشار المدرسون إلى إنهم يعتبرون مدخل التركيز على الأجزاء إحدى أفضل الوسائل التي يستخدمونها في تعليم القراءة والكتابة لهؤلاء الطلاب (ناصر خطاب، ٢٠٠٨) ودراسة Berninger, and others (1999) والتي تهدف إلى التدخل المبكر في صعوبات القراءة ودمج مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل عن طريق تعليم الأبجدية في إطار اتصالي، أظهرت النتائج أن طريقة الكلمة الفرعية لها ثقة كبيرة في اختبار الكلمة الحقيقية، وهذا يدل على أهمية استخدام المدخل الجزئي أولاً.

ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الأداء القرائي على مجموعتي البحث، الأولى المستخدمة لبرنامج الطالب المبني على مدخل التركيز على الأجزاء، والثانية المستخدمة لبرنامج

الطالب المبني على مدخل التركيز على الكل، وبحساب الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لكل مجموعة اتضح لنا أن هناك فرق كبير بين متوسط التطبيقين القبلي والبعدي في كلتا المجموعتين مما يدل على فاعلية كلا المدخلين في تنمية مهارة القراءة وإلى عدم تفوق أحدهما على الآخر، وهذا يؤكد ويفسر سبب المجادلة الكبيرة بين أنصار المدخلين، وبذلك فإن مدخل التركيز على الأجزاء بتعليمه المنظم وتدرجه في إكساب الطلاب مهارة القراءة نجح في تنمية مهارات تمييز الحروف وأصواتها والتهجي وفي فهم النص ككل، وكذلك نجح مدخل التركيز على الكل الذي غمر التلاميذ في القراءة الواقعية المتنوعة وجعلهم يربطون كلمات الجمل بعضها ببعض وركز على الاهتمام بالفكرة والمعنى، نجح في تشجيع التلاميذ على القراءة وفهم المعنى ككل.

وبهذا فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التالية:

دراسة Richardson and others (1991) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية المدخل الكلي مقارنة بتدريس فنون اللغة بالمدخل الجزئي التقليدي، وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال بين تعليم التلاميذ بالمدخل الكلي أو المدخل الجزئي على مقياس الفهم القرائي، ودراسة Batjes, and Brown, (1997) والتي تهدف إلى تنمية التحصيل القرائي للصف الأول الابتدائي عن طريق تكامل مهارات المدخل الكلي مع المدخل الجزئي، أظهرت بيانات المعالجة البعدية نمو العلاقة الصوتية الحرفية، والوعي الفونيمي، والمعرفة بصوتيات نهاية وبداية الحروف الساكنة وحروف العلة، وبالعودة إلى النتائج نجد أن مزج مهارات المدخل الكلي بالجزئي هي أنجح معادلة لمقابلة احتياجات كل التلاميذ ولتنمية التحصيل القرائي في الصف الأول الابتدائي، ودراسة Keating, (1998) والتي هدفت إلى البحث عن أيهما أفضل لتعليم أطفالنا، المدخل الكلي أم الجزئي، وأثبتت الدراسة التفوق الكبير للمجموعة التجريبية المستخدمة للمدخل الكلي المضاف إليه مهارات المدخل الجزئي في قائمة الكلمات والفهم وتحليل الكلمة وفي التحصيل القرائي ككل، أكثر من التلاميذ الذين

استخدموا المدخل الكلي المجرد، ودراسة Wilson, (1998) والتي تهدف الدراسة إلى البحث عن أيهما أفضل المدخل الكلي أم الجزئي؟ وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ في كلا المدخلين كانت درجاتهم متساوية على مقياس اختبار الفهم القرائي، وبما أنه لا يوجد اختلاف كاف واضح في طريقتي تعليم القراءة فإن الدراسة توصي بالتوازن بين المدخلين الكلي والجزئي حيث أنها الطريقة الأنجح لتلاميذ القراءة العلاجية بالمدارس العليا، ودراسة Krause (1999) والتي تهدف إلى محاولة فض الاشتباك بالتجربة العملية بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل، وأشارت النتائج أن لكل مدخل إيجابياته وسلبياته وأن المجادلة بين المدخلين سوف تستمر.

التوصيات:

على ضوء ما أثبتته الدراسة الحالية من تفوق لمدخل التركيز على الأجزاء على مدخل التركيز على الكل في تنمية مهارة الكتابة، وتوازينهما في تنمية مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ومن منطلق الأخذ بنتائج الأبحاث والاتجاهات المعاصرة في تطوير وتنمية العملية التعليمية وتنمية مهارات اللغة فإن هذه الدراسة توصي بما يلي:

١. التأكيد على تعويد التلاميذ تعرف الاتجاهات الصحيحة لكتابة كل حرف في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، وذلك أخذاً بنتائج الدراسة التي تشير إلى تفوق مدخل التركيز على الأجزاء في تنمية مهارة الكتابة.
٢. التأكيد على ضرورة تعويد التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ونطق كل حرف نطقاً صحيحاً، وتعويدهم على التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والكتابة، وذلك أخذاً بنتائج الدراسة التي تشير إلى فاعلية مدخل التركيز على الأجزاء في تنمية مهارتي القراءة والكتابة.
٣. التأكيد على جعل القراءة كل لا يتجزأ وتعويد التلاميذ على الربط بين الأحداث، وفهم المعنى الكلي للنص المقروء والبحث عن الهدف من هذا

النص وقراءة ما بين السطور وذلك أخذاً بنتائج الدراسة التي تشير إلى فاعلية مدخل التركيز على الكل في تنمية مهارة القراءة.

٤. تعويد التلاميذ على المناقشة وإبداء الرأي وتعرف القيم الصحيحة وذلك أخذاً بمبادئ المدخل الكلي، والتي تشير الدراسة إلى فاعليته في تنمية مهارة القراءة.

٥. تدريب المعلمين على كيفية تنوع طرق تدريسهم لمقابلة احتياجات تلاميذهم.

٦. عدم التعصب إلى مدخل أو طريقة بعينها في تدريس مهارتي القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي.

٧. أهمية الدمج بين مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل في إعداد منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، حيث لم يثبت التفوق الواضح لأحدهما على الآخر.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة تتضح الحاجة إلى دراسات أخرى، منها على سبيل المثال:

- مقارنة فاعلية مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل في تنمية مهارتي القراءة والكتابة للمبتدئين في برامج محو الأمية.
- إعداد برنامج لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام المدخل التوليفي.
- إعداد برامج إلكترونية باستخدام المدخل التوليفي لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الدراسية المختلفة.
- دراسة مسحية عن مدى تأثير أساليب التعلم في فهم مهارات القراءة والكتابة.
- إعداد برنامج باستخدام مدخل التركيز على الكل لتنمية مهارتي القراءة والكتابة للمبتدئين في برامج محو الأمية.

- مقارنة فاعلية مدخلي التركيز على الأجزاء والتركيز على الكل في تنمية مهارتي القراءة والكتابة للناطقين بلغات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠١): استراتيجيات تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي والعاديين بالمدرسة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث، يناير.

٢. أماني عبد الحميد (١٩٩٢): "إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣. ثناء عبد المنعم رجب (١٩٩٤): برنامج مقترح في اللغة العربية لعلاج العيوب اللغوية المنطوقة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، حولية كلية البنات، العدد الأول، يناير.

٤. جمال مصطفى العيسوى (١٩٩٩): العيوب الخطية الشائعة المعوقة للقراءة لدى تلاميذ التعليم العام ومن يعدون لتدريس اللغة العربية بالمدينة المنورة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٥٦، يناير.

٥. حمدة السليطى (٢٠٠١): "برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦. زكريا الحاج إسماعيل (١٩٩٠): التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد العاشر، العدد الأول، يناير.

٧. سامي محمود عبد الله وآخرون (١٩٩٧): تطوير تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، جامعة الأزهر، القاهرة.
٨. سنية عبد الباسط (١٩٩٥): "مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٩. على إسماعيل وآخرون (١٩٨٨): تنمية مهارات اللغة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام المديولات، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
١٠. فايزة السيد (١٩٩٥): أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الأول، العدد الثاني، يونيو.
١١. مصطفى رسلان (٢٠٠٢). تعليم مهارات القراءة والكتابة (النظرية والتطبيق). الطبعة الثانية، الشمس للطباعة.
١٢. ناصر خطاب (٢٠٠٧): تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية، مجلة كلية المعلمين بجدة، العدد السادس، استرجعت بتاريخ ١١ مايو ٢٠٠٨ من

http://jtc.edu.sa/articles.aspx?id=1244&selected_id=1248&page_size=5 &links=true&gate_id=1217

ثانياً: المراجع الأجنبية:

13. Batejes, K. and Brown, T. (1997): Improving Reading Achievement of First Grade Students by Integrating

Phonics Skills into a Whole Language Curriculum, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.

14. Berninger, V. and others, (1999): Early Intervention for Reading Disabilities: Teaching the Alphabet Principle in a Connectionist Framework, Journal of Learning Disabilities, v32 n6 p491-503 nov-dec.
15. Bickele, D. and others, (1999): Relationship of Interactive Writing to Independent Writing in Kindergarten and First Grade, Retrieved February 18, 2005, from http://orders.edrs.com/members /sp.cfm?An=Ed432015Bruneau, B. and Ambrose, R. (1989): Kindergarten and Primary Teachers' Perceptions of Whole Language Instruction, Retrieved February 18, 2005, from ERIC.
16. Christensen, C. Bowey, J. (2005): The Efficacy of Orthographic Rime, Grapheme-Phoneme Correspondence, and Implicit Phonics Approaches to Teaching Decoding Skills, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
17. Cook, L (2000): Whole Language Lives on: the Illusion of Balanced Reading Instruction, Retrieved July 30, 2003, from

http://www.edexcellence.net/library/wholelang/moats.html

18. Dahl, K. and Scharer, P. (2000): Phonics Teaching and Learning in Whole Language Classroom: New Evidence from Research, Retrieved July 30, 2003, fromhtpp://www.indiana.edu/~eric_rec/ieo/bibs/whole.htm
19. Dionta, C. (2002): Whole Language: Down for the Count? No Way! The Newspaper of Education Rights, Retrieved July 30, 2003, from http://www.eagleforum.org/educate/2002/dec02/focus.shtml
20. Dolman, D. (1993): Whole Language is not all Positive, Retrieved July 30, 2003, from http://www.deafed.net/publishedDocs/sup/v64a.htm
21. EL_Amin, C. (1993): A Study of The Quantitive and Qualitative Effects of Whole Language Versus Basal Instruction on Linguistic Risk _ Taking Behaviors of First _ Grade Students, The University of Southern Mississippi, (Non Published).
22. Foorman, B. (1995): Research on the Great Debate: Code-Oriented Versus Whole Language Approaches to

Reading Instruction, Retrieved July 30, 2003, from http://www.indiana.edu/~eric_rec/ieo/bibs /whole.htm

23. Freppon, P. and Mcintyre, E. (1999): A Comparison of Young Children Learning to Read in Different Instructional Settings, Journal of Educationa Rresearch, v92 n4 p206-18 Mar-Apr.
24. Gee, E. (1995): The Effects of a Whole Language Approach to Reading Instruction on Reading Comprehension: A Meta-Analysis, Retrieved February 18, 2005, from ERIC.
25. Gifford, M. Cochran, J. Graham, G. Hudson, L. Wiersma, W. (2001): Ohio's Phonics Demonstration Project: A Longitudinal Study. Reading Instruction in Ohio's Phonics Demonstration Project Classrooms and Teacher Preparation Programs, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
26. Goswami, U. (2005): Synthetics Phonics and Learning to Read: A Cross-Language Perspective, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
27. Greene, B. (2001): A Summary Report of the Instructional Effectiveness of the "Steck Vaughn Phonics Program": Level A-- Units 3 and 4 & Level

B--Units 2 and 3. Technical Report Number 105, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.

28. Groff, P. (2000): Whole Language: Emancipatory Pedagogy or Socialist Nonsense?, Retrieved July 30, 2003,fromhttp://www.liberatyhaven.com/politicsandcurrentevents/educationhomeschoolingorchildren/wholelanguage.shtml
29. Kaura, R. (2003): Michael Backhoe's Student from English 311, Instruction to Linguistics, Presents…Phonology vs. Whole Language, Retrieved July 30, 2003, from http://buckhoff.topcities.com/phonics_vs_whole_language.htm
30. Keating, P.(1998): Phonics or Whole Language, Which Is the Better Way to Teach our Children, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
31. Kimmell, J (1994): A Comparison of the Effects of Pure and Modified Whole language Instruction on the Decoding Skills of Kindergartners, Retrieved February 18, 2005, from ERIC.
32. Kolstad, R. Bardwell, J. (1997): Phonics vs. Whole Language in the Teaching of Reading, Retrieved July

30, 2003, from http://www.Indiana.edu/~eric_rec/ieo/bibs/ whole.htm

33. Krause, K. (1997, December 14): Direct Instruction Verses Whole Language, Retrieved July 30, 2003, fromhttp://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pub/_pwf sfp/0000010d.htm
34. Kuball, Y. (2001): The Effect of Whole Language Instruction on the Writing Development of Spanish-Speaking and English-speaking Kindergartners, Retrieved July 30, 2003, from http://brj.asu.edu/ articlesv2/kuball.html
35. Kucer, S. and Silva, C. (1999): The English Literacy Development of Bilingual Students Within A Transition Whole Language Curriculum, Retrieved July 30, 2003, from http://www.indiana.edu/~eric_rec/Ieo/bi bs/whole.htm
36. Lamme, L. and Beckett, C. (1992, April): Whole Language in An Elementary School Library Media Center, Retrieved July 30, 2003, from http://www.ericfacility.net/ericdigests /ed346874.html
37. Libit, H. (2002): Whole Language Teachers Unabashed, Hanging Tough, Retrieved July 30, 2003,

fromhttp://www.childrenfirstamerica.org/dailynews/02Jan/0122022.htm

38. Macaruso, P. Hook, P. McCabe, R. (2006): The Efficacy of Computer-Based Supplementary Phonics Programs for Advancing Reading Skills in At-Risk Elementary Students. Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
39. Matson, B. (1996): Whole Language or Phonics? Teacher and Researchers Find the Middle Ground Most Fertile. The Great Reading Debate, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
40. Mesmer, H. Anne, E. Griffith, P. (2005): Everybody's Selling It—But Just What Is Explicit, Systematic Phonics Instruction?, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
41. Puorro, M. (1997): The Whole Language Approach Versus the Basel Reading Approach and the Effects on Reading Achievement Scores, Retrieved September 20, 2006, ERIC.
42. Spencer, K. (2006): Phonics Self-Teaching Materials for Foundation Literacy, Retrieved February 18, 2005, from ERIC.

43. Stahl, S. and Kuhn, M. (1995): Does Whole Language or Instruction Matched to Learning Styles Help Children to Read?, Retrieved July 30, 2003, from http://www.ind iana.edu/~eric_rec/ieo/bibs/whole.htm
44. Stasko, M. (1991): Increasing Reading Comprehension and Vocabulary Retention Skills by Using the Whole-Language Approach, Retrieved February 18, 2005, from ERIC.
45. Traw, R. (1996): Large-Scale Assessment of Skills in a Whole Language Curriculum: Two Districts' Experiences, Journal of Educational Research, v89 n6 p.323-39, Jul-Aug.
46. Trezek, J. Wang, Ye (2006): Implications of Utilizing a Phonics-Based Reading Curriculum With Children Who are Deaf or Hard of Hearing, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
47. Trimble, H. (1996): Reading Comprehension: A Whole Language Effect on Academic Success, Retrieved July 30, 2003, from ERIC.
48. Trenholm, D. (1992): What is The Effect of Traditional Language Teaching Method Versus Whole Language Teaching on Learning Sentence Structure?, Retrieved February 18, 2005, from ERIC.

49. Walos, L. and Ryan, T. (2001): Phonics vs. Whole Language, Retrieved 30, 2003, from http://tiger.towson.edu/~lwelos1/phonicevswholelanguage.htm
50. Wilson, M. (1998): Skill–Based or Whole Language Reading Instruction? A Comparative Study in the Improvement of the Reading Comprehension of High School Students, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.
51. White, T. (2005): Effects of Systematic and Strategic Analogy-Based Phonics on Grade 2 Students' Word Reading and Reading Comprehension, Retrieved September 20, 2006, from ERIC.