العـــــدد (٣٤)، الجـــزء الثـانـي، مـــارس ٢٠٢٥، ص ص ٢٤٥ - ٢٧٣

دِرَاسَةٌ مُقَارِنَةٌ بَيْنَ أَحَادِيِّي وَثُنَائِيِّي اللُّغَةِ لتَطَوُّرِ مَهَارَاتِ الوَعْيِ بِالأَصْوَاتِ فِي مَرْحَلَةِ رِيَاضِ الأَطْفَالِ بِجِدَّة

إعـــداد

أليـنـه طـــلال المنصـــوري

محاضر قسم دراسات الطفولة كلية الإنسان والتصاميم جامعة الملك عبد العزيز

د/ نـــاديـــة جميـــل طيبـــــة

أستاذ مساعد قسم دراسات الطفولة كلية الإنسان والتصاميم جامعة الملك عبد العزيز

دِرَاسَةٌ مُقَارِنَةٌ بَيْنَ أُحَادِيِّي وَثُنَائِيِّي اللُّغَةِ لتَطَوُّرِ مَهَارَاتِ الوَعْيِ بالأصواتِ فِي مَرْحَلَةِ رِيَاضِ الأَطْفَالِ بِجِدَّة

لينـه المنصـوري(*) د/نـاديـة طيبـة(**)

ملخـــــــص

تهدف الدراســة إلى معرفة أثر التبكير بتعليم الطفل اللغة الثانية على نمو مهارات الوعي الصوتي، وعلى اكتساب أصوات اللغة العربية؛ بناء على مجموعات الأصوات الفرعية التي قسمت إلى ثلاث مجموعات، وقد تمثلت المجموعة الأولى في مجموعة الأصوات المشتركة بين الفصحى والعامية، ومجموعة الأصوات المشتركة بين العامية والفصحى والإنجليزية، ومجموعة الأصوات الموجودة في الفصحى فقط. واستخدمت الباحثة المنهج السببي المقارن؛ لمقارنة أثر الأحادية والثنائية على مهارات الوعي الصوتي، ولمقارنة أثر انتماء الصوت لأحد مجموعات الأصوات الفرعية. واشتملت عينة الدراسة القصدية على (١١٩) طفل وطفلة من صف روضة ثاني والتمهيدي، من الروضات الحكومية والخاصة، وتمثل عينة المدارس الحكومية الأطفال أحاديي اللغة، أما الأطفال ثنائيو اللغة فتمثلهم عينة المدارس الخاصة؛ حيث لا تقل نسبة تعرضهم فيها للغة الإنجليزية عن ساعة يوميًا. وتكونت أدوات الدراسة من مقاييس لضبط متغيري الذكاء والقدرة اللغوية، ومقياس لمهارات الوعي الصوتي (التعرف والحذف). أظهرت النتائج- بناء على استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأحاديين والثنائيين من مرحلتي روضة ثاني والتمهيدي، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بمناهج اللغة العربية وبمهارة الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال، وبإجراء مزيد من الأبحاث الطولية حول أثر الثنائية على المهارات اللغوية في المراحل المتقدمة.

(*) محاضر قسم دراسات الطفولة كلية الإنسان والتصاميم جامعة الملك عبد العزيز

(**) أستاذ مساعد قسم دراسات الطفولة كلية الإنسان والتصاميم جامعة الملك عبد العزيز.

A Comparison Between Monolingual and Bilingual Phonological Awareness Skills for Kindergartners in Jeddah

Dr. Leena Al-Mansouri & DR. Nadia Taibah

Abstract

The study aims to determine the impact of early bilingualism & its effect to the phonological awareness (PA) and the ability to process the Arabic sounds based on subcategories that are divided into three groups of common sounds. First, between the formal and the informal accents. Second between the formal, informal and English accents. Third, Sounds found in the formal accent only. The comparative descriptive approach used to compare between monolinguals and bilinguals (PA) awareness skills and to compare the effect of the sounds in the subcategories. The study included (119) children from both genders, from (5-6) years old, from public (monolingual) and private schools (bilingual), who were exposed to English for one hour daily at least. Measures of the study were used to control children IQ, linguistic ability & the PA skills tool used to measure (Identification & Deletion). No statistical differences were found between monolinguals and bilinguals in KG2 or KG3 on the phonologic skills or the sound groups. The study concluded that there is no effect of early bilingualism on phonological awareness skills and that it doesn't affect the ability to process the Arabic sounds based on subcategories. The study recommends increasing focus on the Arabic curriculum for kindergartens and phonological awareness skills. More longitude studies on the effects of early bilingualism on language development should be done.

المقـدمـــة:

اللغة العربية لغةً فريدةً بين اللغات، اختارها الله لتكون لغة القرآن، كان تَعلُّمُ اللغة في عهد الرسول صلوات الله وسلامه عليه منذ الميلاد؛ حيث يُبعث الوليد ليُسترضع في البادية، فيسمعَ اللغةَ صحيحةً فصيحة، فيتحدثُ بها عندما يكبر سليمة الصياغة، وصحيحة الأصواتِ، ومتكاملة المعاني. أما القراءة والكتابة فكانت قليلةً في ذلك الزمان، ثم اهتم المسلمون بتدوين القرآن وجمعه. وباتساع رقعة الدولة الإسلامية وبدخول الأعاجم في الإسلام ازداد الاهتمام بالقراءة والكتابة وبعلوم النحو والصرف والتجويد والأصوات؛ لحفظ كلام الله واللغة العربية من الضياع ومن اللحن، فكان القرآن والسنة هما محور العلوم، ومنبع الحضارة، ومنهاج الحياة. وبمرور الوقت انتشرت القراءة والكتابة، وظهرت طرق مختلفة لتعليمهما؛ اعتمد بعضها على الترديد ومتابعة الحروف أو الكلمات مكتوبة ومشكلة، أما في وقتنا الحاضر فقد انصب التركيز على الحروف وأسمائها للدلالة على أصواتها (البهنساوي، ٢٠٠٥).

أما في العالم الغربي تطورت العلوم، فازدهرت العلوم اللغوية ومنها مجال تعليم اللغة للأطفال، وظهرت العديد من النظريات والأطروحات، التي تنوعت في محتواها بين اقتراح تأخير تعليم الأطفال القراءة والكتابة إلى حين نضجهم بما يكفي لتعلمها، أي: بعمر ست سنوات؛ وبين الدعوة لتدريبهم على مهاراتها في وقت مبكر. وقد شاع في ذلك الوقت عدد من الاختبارات التي تقيس قدرة الأطفال واستعدادهم للقراءة والكتابة، ثم استخدمت هذه الاختبارات فيما بعد لتدريب الأطفال وزيادة استعدادهم، فتمخض عن ذلك ما يعرف حديثًا بمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة (مورو، ٢٠٠٤).

ويتضمن هذا المصطلح ست مهارات رئيسة، تشمل:١) مهارة الوعي الصوتي، ٢) مهارة التهجئة وفك الرموز، ٣) مهارة الطلاقة، ٤) مهارة تنمية المفردات، ٥) مهارة الفهم القرائي، ٦) مهارة الكتابة (Graves *et al*. 2011).

يُمثل موضوع الوعي الصوتي ومهارات القراءة الستة توجهًا للأبحاث اللغوية الغربية الحديثة، ويعرف الوعي الصوتي بأنه: " مفهوم يتضمن الوعي بالأجزاء الكبيرة للكلام المنطوق، كالكلمة، والمقطع، والسجع، والجناس؛ والوعي بالأجزاء الأصغر وهي الوحدات الصوتية "

(Hoing, Diamond & Gutlohn, 2000). ويُقدم الوعي الصوتي للطفل؛ لمساعدته على إدراك الأصوات المنطوقة والجزئيات التي تتكون منها كالكلمات، والكلمات المركبة، والحروف، ويتم ذلك من خلال التدرب على الاستماع للأصوات فقط وتمييزها دون التعرض للحروف والكلمات المكتوبة. وللوعي الصوتي مهارات عدة، تشمل: مهارة التعرف والعزل والدمج والتفصيل والإضافة والحذف والاستبدال، وقد اعتبرت عدد من الدراسات مهارة الحذف لدى الأطفال مؤشرًا على درجة الوعي الصوتي لديهم (Cassidy, Smith & Putman, 2008; Goodman, Libenson & Wade-Woolley, 2010).

كما أشارت الدراسات لأهمية الوعي الصوتي في تطور القراءة؛ حيث إنه يتنبأ بقدرة الطفل القرائية في المستقبل، كما أنه يُمَهِّدُ طريقًا للربط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة (Carroll, Snowling & Stevenson, 2003; Taibah, 2006; Turan & Gull, 2008; Farran & Saiegh-Haddad & Gava, 2008; Taibah & Heyness, 2011; Bingham, Matthews, 2012) ، وهو عامل وقائيٌّ من المشكلات القرائية في المستقبل (Turan & Gull, 2008)، كما أنه يرتبط بمهارات القراءة المختلفة (Turan & Gull, 2008; Taibah & Heyness, 2011)، حيث يرتبط في اللغة العربية بالقراءة والتهجئة والنطق (Turan & Gull, 2008; Mahfoudhi, Everet & Albeheri, 2011) ، ويُعَدُّ مرحلة أساسية في تطور القراءة إذ أوصت بعض الدراسات بضرورة تقديمه ضمن المنهج اللغوي (Turan & Gull, 2008; Asaad & Eviatar, 2014)، كما أنَّ مهارات الوعي الصوتي تتبع تطورًا نمائيًا محددًا لكل لغة، لذا فقد أوصى الباحثون بضرورة تقديمه وفق تطوره الذي يختلف باختلاف طبيعة اللغة وخصائصها (Cassidy, Smith & Putman 2008; Tibi, 2010).

ومن المُلاحظ أن رياض الأطفال في مدينة جدة- سواء الحكومية، أو الخاصة- تُقدم اللغة العربية من خلال تقديم الأحرف والكلمات فقط، ولا تُقدِّم مهارات الوعي الصوتي على حد علم الباحثة، وقد زاد في الوقت الحالي انتشار المدارس الخاصة والعالمية لمرحلة رياض الأطفال، والتي تُقدِّم اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال؛ حيث بلغ عدد الروضات الحكومية في محافظة جدة من بيان إحصائي صادر عن إدارة رياض الأطفال للعام

١٤٣٥/١٤٣٦هـ (٤٨) روضة، أما عدد المدارس الخاصة التي تقدم خدماتها لرياض الأطفال (١٧٢) مدرسة، عشر مدارس منها تقدم المسار الدولي لمرحلة رياض الأطفال؛ وذلك في بيان صدر من إدارة رياض الأطفال بمحافظة جدة لعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

وقد تباينت آراء العلماء حول فاعلية التبكير بتعليم الطفل لغة ثانية وعلى تأثيره على اللغة الأولى؛ فمنهم من يرى سلبية أثر تعليم اللغة الثانية على الأولى، وأنه يجب تأخير تعليم الطفل اللغة الثانية حتى يتقن لغته الأولى، مع البدء بتعليم اللغة الأخرى بطريقة متدرجة ومُبسطة في مراحل متقدمة بعمر ثماني سنوات تقريبًا (خضر، ٢٠٠٧)، ومنهم من يرى أن استخدام اللغة الثانية من المهد بشكل متوازٍ مع اللغة الأولى يساعد الطفل على اكتساب اللغتين بنفس الجهد الذي يكتسب به لغة واحدة (Silve'n & Rubinuv, 2010)، ومن الباحثين من يرى أفضلية الثنائية على الأحادية (Abu-Rabia & S.Siegel, 2002).

ولما لمرحلة رياض الأطفال من أهمية للنمو اللغوي ولتطور الوعي بالأصوات خصوصًا؛ فقد توجهت عدد من الدراسات لتخصيص هذه المرحلة العمرية لقياسه أوتدريب الأطفال عليه، فاكتساب الوعي الصوتي يرتبط بالتعرف على أصوات اللغة المنطوقة، ويؤثر إيجابًا على دقة القراءة (Turan & Gull 2008; Mahfoudhi, Everet & Albeheri, 2011).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في جانبين، هما: ندرة تقديم برامج تنمية مهارات الوعي الصوتي من جهة، والتبكير بتعليم اللغة الثانية في مرحلة رياض الأطفال من جهة أخرى، إنَّ اقتصار الروضات على تعليم الأحرف العربية كبداية لتعليم اللغة يعني عدم تقديم الوعي الصوتي ومهاراته للطفل، وهذا يتعارض مع نتائج معظم الدراسات الغربية، و بعض الدراسات العربية التي نوهت إلى أهمية الوعي الصوتي في ربط اللغة المنطوقة باللغة المكتوبة، فهو يُعَدُّ من المراحل المهمة في تطور القراءة، ومن الضرورة تقديمه ضمن المنهج اللغوي (Turan & Gull, 2008; Asaad & Eviatar, 2014)، فالوعي الصوتي مرتبط بعمليتي القراءة والتهجئة (eg: Mahfoudhi, Everet & Albeheri, 2011; Turan & Gull 2008; Asaad & Eviatar 2011)، وقد أوصت قاضي (١٤٣٦) في دراستها إلى إجراء دراسة

لمهارة الحذف، وهي إحدى مهارات الوعي الصوتي لمرحلة رياض الأطفال؛ وذلك لعدم تعرضهم بعد للقراءة والكتابة، فهي تسبق دخول الأطفال المرحلة الابتدائية وبداية إتقان الكتابة، فقد أشارت الدراسات التي تناولت الوعي الصوتي لأطفال المرحلة الابتدائية أثر الكتابة على الوعي الصوتي، وأوصت بتطبيق الوعي الصوتي لعينة لم تتمكن من القراءة و الكتابة بعد (على سبيل المثال: Tibi, 2010; Taibah, 2006 ; Taibah & Hayness. 2011; Al-shaboul *et al*. 2014; Saiegh-Haddad & Gava, 2008; 2010).

كما استهدفت الدراسة الحالية مهارتي التعرف والحذف لقياس الوعي الصوتي لدى أطفال العينة؛ لكونهما المهارتين الأسهل والأصعب على التوالي ضمن المهارات، يوضح العرض السابق توفر الدراسات حول موضوع الوعي الصوتي؛ لكنّ ندرة تقديمه ضمن البرامج اللغوية في الروضات كان مما حث الباحثة لاختيار الموضوع. كما أن بعض أجزاء مهارة الوعي الصوتي، مثل: الحذف، واستخدام المقاطع الصوتي يُعَدُّ مثارًا للعديد من التساؤلات لدى الباحثة.

كما أنه من المُلاحَظ انتشار الروضات الخاصة التي تقدم اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال على الرغم من اختلاف الدراسات حول أثر الثنائية على اللغة الأساسية، بين مؤيد(Silve'n & Rubinuv 2010; Abu-Rabia & S.Siegel 2002)، ومعارض (خضر، ٢٠٠٧). فأثر ثنائية اللغة غير محدد على اللغة الأساسية بالسلب أو الإيجاب، كما إنَّ إرشادات الوعي الصوتي نادرة التقديم في مرحلة رياض الأطفال عمومًا، وللغة العربية خصوصًا. مما سبق يتضح أن هناك حاجة لإجراء الدراسة الحالية والتي توضح أثر التبكير بتعليم الطفل لغة ثانية على نمو الوعي الصوتي بأصوات اللغة العربية لديه.

تساؤلات الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في ستة تساؤلات منها التساؤل التالي:

- ما الفرق بين أحاديي وثنائيي اللغة في تطور مهارات الوعي الصوتي؟

أهـــداف الدراســـة:

تهدف الدراســـة إلى معرفة أثر التبكير بتعليم الطفل في مرحلة رياض الأطفال اللغة الثانية على نمو مهارات الوعي الصـــوتي وذلك من خلال تحديد الفروق بين أحاديي وثنائيي اللغة على تطور مهارات الوعي الصوتي.

أهميـــة الدراســـة:

تهتم الدراسـة الحالية بجانب النمو اللغوي عند الأطفال والمتمثل بالوعي الصـوتي، فهي تحدد أثر الثنائية اللغوية على وعي الأطفال بأصـــوات لغتهم العربية؛ لتكون عونًا للباحثين في إجراء المزيد من الأبحاث في المجال، كما تفسر ظاهرة الوعي الصوتي من خلال إطار معرفي، وتُمِد التربويين والمهتمين بالمجال من مقدمي الرعاية والتعليم للأطفال العاديين ولذوي صـعوبات التعلم بمعلومات معِينة لبناء البرامج والأدوات؛ لتقييم مهارتي التعرف والحذف.

مصطلحـــات الدراســـة:

أحـادي اللغـــة monolingual:

أحاديّ اللُّغَة: معبَّر عنه بلغة واحدة فقط، أومَنْ يعرف أو يســـتخدم لغة واحدة فقط. (قاموس المعاني، ٢٠١٥). أما التعريف الإجرائي لأحادي اللغة هو الطفل الذي تلقى تعليمه الأولي في مرحلة رياض الأطفال في الروضات الحكومية التي تعتمد على اللغة العربية فقط في تعليم الأطفال، وهذا لا يمنع أن يكون قد تعرض للغة أخرى بشـــكل أو بآخر إلا أنه لم يتقن استخدامها تحدثًا، ولم يستمع لها لفترة كافية لتؤثر على لغته الأساسية.

ثنائـــي اللغـــة Bilingual:

عرفه ســيجوان ومكاي (١٩٩٤) بأنه الشــخص الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، ويستطيع أن يستعمل كلًا من اللغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كل الظروف، وبهذا يعتبر ثنائي اللغة. ثنائي اللغة هو الطفل الذي يتقن لغة ثانية (الإنجليزية) بدرجة قريبة من لغته الأصـــلية (العربية)، وقد يوجد بعض التفاوت في مســـتويات إتقان الطفل للغتين تحدثًا و/ أو اســـتماعًا، إلا أن الطفل يكون قد تعرض للغة العربية منذ الميلاد، ثم أدخلت اللغة الثانية

بشكل مكثف في الروضة الخاصة أو قبل ذلك بما لا يقل عن ساعة يوميًا لمدة شهر، مما يزيد من إتقانه للغة الثانية تحدثًا و/ أو استماعًا، وهذه تعد ثنائية متعاقبة أو متزامنة في مرحلة الطفولة (Bialystok & McBride-change, Luk. 2005؛ سيجوان ومكاي، ١٩٩٤)، إجرائيًا يُقصَد بالثنائيين– في عينة الدراسة الحالية– متعلمي اللغة الثانية.

الوعي الصوتي Phonological Awareness:

كلمة فونولوجيا من الكلمات المعربة، ويقابلها كلمة صوت باللغة العربية، وفي المعجم الوسيط عرف كما يلي: "الصَّوْت: الأثر السمعي الذي تحدثه تموجات ناشئة من اهتزاز جسم ما" (محمود،٢٠٠٣). الوعي الفونولوجي: مفهوم يتضمن الوعي بالأجزاء الكبيرة للكلام المنطوق، كالكلمة، والمقطع، والسجع، والجناس؛ والوعي بالأجزاء الأصغر وهي الوحدات الصوتية. (Hoing , Diamond & Gutlohn. 2000).

وقد تبنّت الباحثة إجرائيًا هذا التعريف، ويظهر في الأداة المصممة للدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

البشرية: تقتصر على أطفال روضة ثاني والتمهيدي المنتظمين في الروضات الحكومية والمدارس الخاصة التي لا يقل تقديم اللغة الإنجليزية فيها عن ساعة يوميًا.

المكانية: الروضات الحكومية والروضات الخاصة بواقع روضة من كل منطقة إدارية بمحافظة جدة.

الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

الموضوعية: مهارتي التعرف والحذف من مهارات الوعي الصوتي.

الإطار النظري:

ماهية اللغة ونظريات القراءة والكتابة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة إحدى أهم المراحل التي يُعنى بها لبناء الإنسان ولتربيته وتعليمه، وتعد اللغة هي الوسيلة لذلك؛ لأنها وعاء الفكر ووسيلة التواصل بين البشر (سليمان،

٢٠٠٣). ورد في قاموس المعاني اللغة مفرد، والجمع: لُغَى، ولُغاتٌ. واللُّغَةُ هي أصَـــواتٌ يُعَبِّر بها كل قوم عن أغراضـهم. (قاموس المعاني،٢٠١٥). اللغة ليست مجرد أصوات منطوقة؛ بل هي أصوات تستخدم للتخاطب، بحسب الدرس اللغوي الحديث تنقسم اللغة إلى:

١- **مستوى صوتي:** يحدد طريقة نطق الكلمات أو أجزاءها لكل جماعة لغوية.

٢- **مستوى دلالي:** هو ترتيب الوحدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة لغويًا.

٣- **مستوى إعرابي أو نحوي:** ترتيب كلمات الجملة وفق أشكالها المقررة في اللغة.

٤- **مستوى صرفي:** يعالج بنية الكلمات وأنواعها، وتصريفاتها، واشتقاقاتها.

٥- **مســـتوى معجمي:** مجموع المفردات اللغويـة المتاحـة للتعبير عن المعـاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة (سليمان، ٢٠٠٣).

للغة أربع مهارات مترابطة: وهي الاسـتماع، التحدث، القراءة، والكتابة (عبد الباري، ٢٠١١)، وتمثل هذه المستويات والمهارات تقسيمات عامة للغة، أما النظريات فتمثل عُمقًا آخرًا للموضوع.

وقد ذكر Graves (٢٠١٠) أنَّ منهج القراءة والكتابة في القرن العشرين لابد أن يحوي: ١) الوعي الفونيمي وغيره من أجزاء القراءة الناشئة، ٢) العلاقة بين الأحرف وأصواتها ومهارات أخرى للتعرف على الكلمة، ٣) الطلاقة وتعريض الطلاب للنص المناسـب، ٤) إرشـادات تعلم المفردات، ٥) مســاعدة الطلاب للوصـــول بهم لفهم النص ومهارات التفكير العليا، ٦) تعليم استراتيجيات فهم النص للطلاب، ٧) تشجيع القراءة المستقلة واستجابة القارئ، ٨) بناء الصلات بين الأجزاء السابقة وتبنّي مهارات التفكير العليا (Graves *et al*.2010)

بعد نظرية الاسـتعداد للقراءة والكتابة ظهر مصـطلح القراءة الناشـئة، وهي تنظر للقراءة من وجهة نظر الطفل وليس من وجهة نظر الكبار مثل الاســتعداد؛ حيث إنَّ ما يقوم به الطفل من عمليات قبل القراءة والكتابة ليســت إلا عمليات تعلم حقيقية، تتم من خلال تفاعل الأطفال مع المحيط ومع أنفســهم ومع الأقران، عناصــر القراءة الناشــئة هي: القراءة للأطفال، والوعي

بالمواد المطبوعة، ومعرفة الحروف والكلمات، وتطوير الكتابة ومهارات الوعي الصوتي المتمثلة في العزل، والسجع، والجناس (أحميدة، ٢٠١١).

الوعي الفونولوجي (Phonological awareness): هو وعي الطفل بأن الكلمات المنطوقة تتكون من مقاطع ووحدات. وهو مصطلح يشمل الوعي الفونيمي بالإضافة إلى:١) الوعي بالوحدات الصوتية، ٢) والوعي بكلمات الجمل، ٣) الوعي بالمقاطع الصوتية، ٤) الوعي بالسجع والجناس، وهو تشابه بدايات ونهايات الكلمات (Hoing, Diamond & Gutlohn, 2000). وحتى يفهم الأطفال العلاقة بين الصوت المنطوق والكلمات المطبوعة فهم يحتاجون لتوجيهات متدرجة في: ١) المفاهيم حول المطبوعات من قصص أو كتب، ٢) التعرف على الأحرف، ٣) الوعي الفونيمي (Phonemic awareness)، ويشير هذا المصطلح إلى الوعي بالوحدات الصوتية، وهو الأهم في الوعي الفونولوجي الذي يتضمن كلًا من: الوعي الفونيمي، الوعي بمقاطع الكلمات، الوعي بالسجع والجناس، وكذلك تفصيل الجملة للكلمات التي تتكون منها صوتيًا فقط. أما علم الوعي بالحرف (Phonics): فيتضمن علاقة الأصوات المنطوقة بالرموز المكتوبة. (Hoing, Diamond & Gutlohn 2000).

وفي الدراسة الحالية يقصد بمصطلح الوعي الصوتي الوعي الفونولوجي. إنَّ معرفة الطفل وتمييزه للأصوات ولأجزاء الجُمل والكلمات المنطوقة بشكل سليم، يساعده على ربطها بالحروف التي تمثلها كتابةً في مرحلةٍ لاحقة. وقد أوصت دراسة أجراهاTuranوGull (٢٠٠٨) بأهمية البدء بتقديم الوعي "الفونولوجي" الصوتي في مرحلة رياض الأطفال قبل البدء بتقديم الحروف؛ لما له من أثر في الوقاية للمشكلات القرائية، فهو يرتبط ارتباطًا قويًا إيجابيًا بمهارات القراءة (Turan &; Gull, 2008) Taibah & Heyness, 2011، إنَّ تطوير وعي الأطفال بالكلمات والمقاطع والوحدات دال إحصائيًا ويزيد من نجاح الأطفال في تعلم القراءة والكتابة (البحيري، محفوظي. Adams, 1990;٢٠١٤)، كما أنَّ الوعي الصوتي متنبئ جيد بالقدرة المستقبلية على القراءة باللغة العربية ويتنبأ بدقة تهجئة الكلمات غير الحقيقية

Carroll, Snowling & Stevenson. 2003; Taibah, 2006; Turan & Gull,) 2008; Saiegh-Haddad & Gava, 2008; Taibah & Heyness, 2011; Farran & .(Bingham, Matthews, 2012

يتضمن الوعي الصوتي الوعي بالأجزاء الكبيرة للكلام المنطوق مع عدم تعريض الطفل لرؤية الكلمات والحروف، كالكلمة والمقطع والسجع والجناس، والوعي بالأجزاء الأصغر وهي الوحدات الصوتية (Hoing, Diamond & Gutlohn. 2000). ويتضمن الجدول التالي توضيحًا لهذه الأجزاء ولمستويات الكلام المنطوق وعلاقته بالوعي الصوتي:

جـــدول ()

مستويـات الكـلام المنطـوق ومهـارة الوعـي الصوتـي

المستـوى	التـوضيـح	مثـال	المهـارات
مستوى الجملة	أن يميز الطفل أنَّ الجملة تتكون من وحدات صوتية أصغر هي الكلمات	(أكلت سارة التفاح) تتكون من ثلاث كلمات.	دمج، تفصيل، حذف، إضافة، استبدال
مستوى الكلمة	يربط الكلمة بكلمات تبدأ أو تنتهي بنفس الصوت.	(بطة، بقرة) تبدأ بنفس الصوت (حليب، طبيب) تنتهي بنفس الصوت (أرنب، عصير، ملعب) يستثني الكلمة المختلفة في الصوت الأخير	التعرف، العزل، الإنتاج
مستوى المقاطع	يدمج المقاطع لتكوين كلمة أو يفصل كلمة لمقاطعها	حَـ - ـليب تكون كلمة حليب كلمة مَرْكِبْ تصبح مَرْ – كِبْ	دمج، تفصيل، حذف، إضافة، استبدال
مستوى الوحدات الصوتية	تنقسم للصوامت (حروف) والصوائت(مدود)	فأر:/ف/ / َ / / أ / / ر / تتكون من أربع وحدات صوتية	دمج، تفصيل، حذف، إضافة، استبدال

وقد توصـل Cassidy, Smith & Putman في دراسـة أجريت عام (٢٠٠٨) إلى تحليلٍ دقيقٍ لمهارات الوعي الصوتي، والجدول التالي يوضح مهارات الوعي الصوتي:

جـــدول ()

مهـــارات الوعـــي الصوتـــي

Subject	"المستوى"	Basic task requirement "طريقة التقديم"	Sample item "مثال"
Rhyme Recognition	التعرف على السجع	السجع هو تشابه الكلمات في أصوات نهاياتها. س: هل هاتين الكلمتين مسجوعتين؟	dip-hip
Rhyme application	إنتاج السجع	س: اذكر كلمة مسجوعة مع الكلمة التالية؟	star (أي كلمة بنفس السجع وإن كانت غير حقيقية)
Oddity task: Beginning	اختيار مختلف البداية "الجناس"	استمع لأسماء الصور التالية، س: أي منها تبدأ بصوت مختلف؟	duck,door,foot
Oddity task: Ending	اختيار مختلف النهاية "السجع"	استمع لأسماء الصور التالية، س: أي منها تنتهي بصوت مختلف؟	Seal,cat,pail
Oddity task: Middle	اختيار مختلف الوسط	استمع لأسماء الصور التالية، س: أي منها صوت وسطها مختلف؟	Jack,cap,run
Blend body-coda	دمج المقطع الأول والصوت الأخير	سأنطق كلمة مقسمة إلى جزأين، عندما تسمع الجزأين، عليك أن تنطق الكلمة كاملة.	/tu/ g
Blend onset-rimes	دمج الاستهلال والقافية	سأنطق كلمة مقسمة إلى جزأين، عندما تسمع الجزأين، عليك أن تنطق الكلمة كاملة.	/w/ eek
Blend phonemes	دمج الوحدات الصوتية	سأنطق كلمة مقسمة إلى أجزاء، عندما تسمع الأجزاء، عليك أن تنطق الكلمة كاملة.	/s/ /a/ /ve/
Segment onset-rimes	تفصيل الاستهلال والقافية	فصل الكلمة بنطق الصوت الأول ثم بعده باقي الكلمة.	'boat'
Segment phonemes	تفصيل الوحدات الصوتية	انطق كل صوت تسمعه في الكلمة.	job
Phoneme deletion	حذف الوحدات الصوتية	استمع إلى الكلمة، احذف الصوت الأول منها، ما الذي يتبقى؟	استمع إلى كلمة book، احذف صوت /b/ ما الذي يتبقى؟
Phoneme substitution: Beginning sounds	استبدال الوحدات الأولى	إذا نطقت كلمة man وحولت الصوت الأول إلى /p/؟ الكلمة المتبقية هي pan.	حول الصوت الأول من كلمة cat إلى /h/ ما الذي يتبقى؟
Phoneme substitution: Ending sounds	استبدال الوحدات الأخيرة	إذا نطقت كلمة قrat وحولت الصوت الأخير إلى /g/؟ الكلمة المتبقية هي rag.	حول الصوت الأخير من كلمة can إلى /p/ ما الذي يتبقى؟
Phoneme substitution: Middle sounds	استبدال الوحدات الوسطى	إذا نطقت كلمة pan وحولت الصوت الأوسط إلى /i/؟ الكلمة المتبقية هي pin.	حول الصوت الأوسط من كلمة cat إلى /o/ ما الذي يتبقى؟

إنَّ مهارات الوعي الصـــوتي تتبع تطورًا هرميًا متدرج الصـــعوبة يختلف باختلاف الخصائص اللغوية لكل نظام لغوي؛ أظهرت نتائج دراسة Tibi (٢٠١٠) لتطور مهارات الوعي الصوتي للغة العربية أنَّ ترتيب هذه المهارات من الصف الأول إلى الصف الثالث الابتدائي يبدأ بالسـجع، ثم التعرف على الصـوت الأول، يليه حذف المقاطع، فتفصـيل الوحدات ، وتؤكد هذه الدراسة ضرورة تقديم مهارات الوعي الصوتي وفقًا للتسلسل الصحيح لتطورها عند الطفل، كما نَوَّهَت Tibi إلى أنَّ عينة الدراسة قد تعرضوا للكتابة، وهو عامل قد يؤثر على الوعي الصوتي لديهم، فأوصت بإجراء الدراسة لأطفال لم يتعرضوا للتعليم الرسمي بعد (Tibi, 2010).

مفهـوم الثنائيـة اللغويـة وكيفيـة نشأتهـا:

الثُّنَائيُّ من الأشـياء: ما كان ذا شِـقَّين، والثُّنائيَّة اللُّغويَّة: تعبير يقصـد به الكتابة بلغة والتّكلم بلغة أخرى، وتعني في العلوم اللغوية: مصطلح يُطلق على استعمال لغتين أو تعايشهما جنبًا إلى جنب في مجتمع معيَّن، ويقابلها أُحاديّ اللُّغَة: معبَّر عنه بلغة واحدة فقط، أو مَنْ يعرف أو يستخدم لغة واحدة فقط (قاموس المعاني،٢٠١٥). ثنائية اللغة إحدى السمات الحديثة للغات عالميًا، فالشـخص الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصـلية، ويسـتطيع أن يســتعمل كلا من اللغتين بالتأثير والمســتوى نفســه في كل الظروف يعتبر ثنائي اللغة (سيجوان، مكاي. ١٩٩٤).

في الواقع يتفاوت الأشخاص في مستوى إتقانهم للغتين، فالثنائية اللغوية المتوازنة بالفعل تعني: البراعة المتسـاوية في اللغتين، وهي نادرة، فتنتشـر الثنائية غير المتوازنة التي يبرع الفرد فيها في إحدى اللغتين أكثر، ولا يشـترط أن تكون اللغة الأم؛ إذ إنها قد تنحسـر وتتراجع مع قلة الاستخدام (روبرت، أوِنْس. ٢٠١٠).

وتكتسب اللغة الثانية إما بالاكتساب المتزامن أو المتعاقب في مرحلة الطفولة، فيتعرض الفرد للغتين معًا ويتعلمهما معًا دون جهد يذكر، وبالطريقة نفسـها التي يكتسـب بها لغة واحدة؛ ففي هذه الحالة يكتسب نظامين لغويين مختلفين ويحتفظ بهما منفصلين. أويمكن أن ينشأ الطفل مع أسرته بلغة مختلفة عن اللغة التي يستخدمها في المدرسة، فاللغة الثانية تكون لغة التعليم أو

لغة المجتمع، الثنائية عنده عميقة نسبيًا لكن عدم التوازن قد يكون ظاهرة؛ لاختلاف الأوضاع الاجتماعية ولاختلاف وظائف اللغتين، فاللغة الأساسية هي اليومية والأخرى عند الضرورة. أما إذا اكتُسِبت اللغة بعد سن الطفولة بالاتصال الدائم المباشر في المجتمع، فإن إتقانه لها يكون محدودًا لكنها تساعده على التواصل مع مجتمعه (سيجوان، مكاي. ١٩٩٤).

تأثير الثنائية اللغوية على اللغة الأم:

أي لغة قد تتأثر بتعلم لغة ثانية بكل مستوياتها، والأثر قد يكون سلبًا أو إيجابًا، باختلاف اللغات والأفراد والمجتمعات، وقد أجرى الخولي (١٩٩٠) دراسةً حلل من خلالها نتائج الدراسات حول الثنائية اللغوية وأسباب تباين تأثيرها على اللغة الأساسية، وقد توصل إلى أن من أسباب اختلاف نتائج الدراسات حول الثنائية لعدة أسباب منها عدم ضبط العوامل وعدم استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة، والتفسير الخطأ للنتائج.

على الرغم من أن دراسة (خضر،٢٠٠٧) لم تتعرض للوعي الصوتي إلا أنها أوضحت أن جميع أبعاد النمو اللغوي للغة الأساسية قد تأثرت على المدى الطويل بدراسة لغة أخرى منذ الطفولة.

تعلُّم اللغة الثانية في مرحلة ما قبل المدرسة قد يبدو إيجابي الأثر مما يظهر من قدرات الثنائيين ما بعد اللغوية والمعرفية للطفل إلا أنَّهم لا يطورون الوعي الصوتي بشكل أسرع من الأحاديين، فذلك لم يثبت إحصائيا – على حد علم الباحثة – من خلال الدراسات التي تناولها البحث الحالي (Bialystok, Majumder & Martin, 2003) قد تكون للثنائية فوائد أو أضرار مستقبلية غير ظاهرة على اللغة في مرحلة الدراسة والطفولة المبكرة، لكنها في مرحلة الطفولة لا تؤثر على القدرات القرائية (Bialystok & McBride-Chang, Luk 2005; Silven & Rubinuve, 2010; Saiegh-Haddad & Gava, 2010).

ويختلف الباحثون حول إمكانية انتقال أثر الوعي الصوتي بين اللغات حسب الدراسات؛ فإنه بمجرد تمكن الطفل من مهارة الوعي الصوتي في إحدى اللغتين اللتين يمتلكهما فإنه يتمكن من تطبيق مهارة الوعي الصوتي على أصوات اللغة الأخرى (eg: Bialystok , McBride-

Chang & Luk. 2005; Taibah, 2006; Saiegh-Haddad & Gava, 2010; Silven & Rubinuve. 2010) إجمالا يختلف أثر الثنائية على مهارات اللغة بين الدراسات.

منهـــجُ الدراســـة:

المنهج الوصـفي (السـببي المقارن)، لتحديد أثر الأحادية والثنائية اللغوية على تطور الوعي الصـــوتي والذي يعرف بأنه: " ذلك البحث الذي تكون فيه المتغيرات المســتقلة (الأســباب) ظاهرة ومعروفة، ويبدأ الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة (النتائج). (العساف، ٢٠٠٣: ص ٢٥٠).

مجتمـــعُ الدراســـة:

يتكون مجتمع الدراسة من أطفال صف روضة ثاني وصف التمهيدي (الذكور، والإناث) بأعداد متقاربة، من الروضـات الحكومية والخاصـة التي تقدم أنشطة للغة الإنجليزية لمدةٍ لا تَقِلُّ عن ساعةٍ يوميًا من المناطق الإدارية الأربعة بمدينة جدة.

عينـــةُ الدراســـة:

تكونت عينة الدراســـة من مرحلتين عمريتين، وهما: أطفال صـــف روضـــة ثاني، والتمهيدي، وتراوحت أعمارهم بين (٤٥-٧٤) شـــهرًا، بمتوســـط حســـابي قدره (٦٢,٨) شـــهرًا، وانحراف معياري قدره (٨,٩١)، تَحَدَّدَت تسـع روضـات حكومية وخاصـة موزعة على المناطق الأربعة لمدينة جدة. تُقَدِّم الروضـات الحكومية للأطفال أنشـطة مبسـطة مسـتندة على المنهج المطور لرياض الأطفال التابع لوزارة التعليم، أما الروضات الخاصة فتُقَدِّم للأطفال أنشطة لغوية باللغتين العربية والإنجليزية بشـكل يومي خلال الأسـبوع، أما تقديم اللغة الإنجليزية لا يقل عن ساعة يوميًا، وباقي اليوم تقدم الأنشطة فيه باللغة العربية؛ وذلك لتحديد الثنائيين بنسبة تعرضهم للغة و بقدرتهم اللغوية (Saiegh-Haddad, 2010). اسـتخدمت الباحثة اسـتمارات تقييم القدرة اللغوية للطفل على المعلمات بدلًا من اســـتمارات الخلفية الأدبية والاجتماعية لأولياء أمور الأطفال؛ بسـبب ضـعف تجاوب الأهالي. وطُبِّق اختبار المصـفوفات المتتابعة لرافن؛ لضـبط متغير الذكاء للعينة المحددة.

أدواتُ الدراسة:

أولاً: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة:

هذا الاختبار هو أحد ثلاث اختبارات أعدها عالم النفس الإنجليزي John Raven، ويعمل على تحديد القدرة العقلية لدى الأفراد، وهو عبارة عن اختبار يعتمد على الصور في أدائه، طبق الاختبار الذي قننه القرشي (١٩٨٧) على أطفال البيئة الكويتية؛ لكونه الأقرب للبيئة السعودية.

لقياس المؤشرات السيكومترية لاختبار رافن أجرى القرشي (١٩٨٧) معاملات الصدق التلازمي Concurrent Validity والصدق التكويني Construct Validity ولقياس الثبات قام القرشي (١٩٨٧) بإعادة التطبيق: Test-retest Method وقياس معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية Internal Consistency وكانت نتائجها عالية، وبناء على معاملات الصدق والثبات السابق ذكرها، وجدت الباحثة أن الأداة يمكن استخدامها لقياس النمو العقلي لأطفال عينة الدراسة الحالية.

ثانيًا: استمارة تقييم القدرة اللغوية:

تهدف هذه الاستمارة لتحديد درجة معينة تحدد مستوى الطفل في الاستماع والتحدث، تجيب عنها المعلمة، تتضمن خمس عبارات متدرجة المستوى من (٥-١)، وعلى المعلمة أن تشير إلى العبارة التي تدل على مستوى الطفل في التحدث والاستماع، وفي العينة الحالية قيمت المعلمات قدرة الأطفال الأحاديين في اللغة العربية، أما الثنائيين فقد قيمت قدرتهم اللغوية في اللغتين العربية والإنجليزية الاستمارة من إعداد طيبة (Taibah, 2006).

أدوات قياس متغيرات الدراسة:

مقياس الوعي الصوتي:

قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الصوتي (التعرف والحذف) لاستخدامه كأداة للكشف عن مهارتي التعرف والحذف لدى الأطفال، باتباع الخطوات التالية:

١- دراســة المراجــع المتعلقــة بمحــاور البحــث:

حَدَّدَتِ الباحثةُ مهارتي التعرف والحذف لقياسهما في الدراسة الحالية، ومن خلال الرجوع لقصص الأطفال جُمِعت المفردات المألوفة للطفل، وذلك لاختيار الكلمات الأنسب لتكوين فقرات المقياس، بعد ذلك صـنفت المفردات حسـب عدد المقاطع، والأوزان، ونوع الأصـوات التي تبدأ وتنتهي بها؛ لتسهل عملية الاختيار بينها.

٢- إعــداد المقيــاس فــي صورتــه الأوليــة:

تم وضـع المقياس مع الاستعانة بدراسةTaibah and Hayness (٢٠١١) في طريقة صياغة أسئلة اختبار الحذف، وبدراسة قاضي (١٤٣٦) في إنشاء نموذج التحكيم، وفي صياغة أسـئلة وفقرات اختبار الحذف، وباسـتمارة القدرة اللغوية من دراسـة Taibah (٢٠٠٦). تضـمن المقياس في صـورته الأولية مهارتي التعرف والحذف، تضـمن مقياس التعرف جزأين: التعرف على الصـوت الأول، والصـوت الأخير، لكل جزء (٩) فقرات، ثلاث منها تدريبية. أما مقياس الحذف فتضـمن ثلاثة أجزاء: أولها: حذف الكلمة الأولى والأخيرة، وعدد فقراتهما (٨) نصـفها تدريبية، ثانيًا: حذف المقطع الأول والأخير والأوسـط، ومجموع فقراته (٩) وثلاث منها تدريبية، ثالثًا: حذف الوحدة الصـوتية الوسـطى والأخيرة، ومجموع فقراته (١٥) ثلاث منها تدريبية، اختيرت المفردات بناء على معرفة الطفل لها، وعلى الأصـوات والمقاطع التي تتكون منها، والسـبب في تباين الفقرات أن حذف الوحدات هو الأصـعب فقدم في نهاية الاختبار، وباقي الفقرات قدمت كتمهيد له.

٣- التحـقق مـن الخصائـص السيكو مترية للمقـياس:

الصـــدق:

١- صـدق المحتـوى Content Validity:

أخذ بآراء مجموعة من أعضـاء هيئة التدريس من المحكمين المختصـين في مجال اللغويات أو اللسانيات، حول مدى وضـوح العبارات ومناسـبتها لقياس ما صـممت لقياسـه، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على المقياس.

أعدَّت الباحثة أدوات تطبيق الدراسة، بحيث استخدمت العرض التقديمي (power point) لتقديم فقرات اختبار التعرف على الصوت الأول والصوت الأخير؛ وذلك بعرض صورة في كل شريحة، ثم تظهر تحتها ثلاث صور، ومن خلال نطق الباحثة للكلمات التي تمثلها الصور على الطفل أن يختار الصورة المطابقة للصورة الأولى في الصوت الأول أو الأخير، كما استخدمت الباحثة التسجيل الصوتي من خلال برنامج (Audacity) لتسجيل فقرات اختبارات الحذف؛ والهدف من ذلك حتى لا يختلف الصوت عند نطق الفاحص له وبالتالي لا تتأثر استجابات الأطفال بذلك. وجهزت الباحثة جهاز حاسب، وسماعتين، وقطعة موصلة بين الحاسب (Audio Jam) والسماعتين؛ فيسمع الفاحص والطفل الفقرات في الوقت نفسه.

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها عشرون (٢٠) طفلًا، مناصفة بين الروضة والتمهيدي وذلك لإجراء معاملات الصدق والثبات، ولقياس المدة الزمنية المناسبة لتطبيق المقياس، وبناء على النتائج واستجابات الأطفال غيرت بعض الفقرات ذات الصور المشتِّتة أو الكلمات المؤثِّرة على سير الاختبار.

٢- الصدق البنائي Structure Validity:

يقيس مدى تحقق الأهداف المراد الوصول إليها، ويبين حساب الاتساق الداخلي مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور، وقد ظهرت بعض القيم ضعيفة الارتباط وارتفعت قيمة الاتساق الداخلي لاختباري التعرف والحذف بعد حذف العبارات ضعيفة الارتباط من أداة الدراسة. كما يبين حساب معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية لاختبار التعرف قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) لاختبار التعرف والحذف.

الثبات:

تم حساب ثبات اختبار الوعي الصوتي باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، ووجد أن قيم معامل الثبات بعد حذف العبارات كانت قيم مرتفعة.

إجـــراءاتُ الدراســـةِ:

بعد بناء أدوات الدراســـة، تم التطبيق خلال العام الدراســـي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ، وفقًا للخطوات التالية:

١- تنفيذ الإجراءات الإداريـة من قبـل الكليـة، وإدارات الجـامعـة، وإدارة التربيـة والتعليم، وتجهيز الخطابات اللازمة؛ لتسهيل مهمة الباحثة للتطبيق في المدارس (ملحق٣-٣).

٢- تدريب الباحثة المساعدة على كيفية تطبيق أدوات الدراسة وتسجيل النتائج.

٣- تطبيق العينة الاستطلاعية والمكونة من عشرين طفلًا لحساب الصدق والثبات.

٤- أجريت عمليات الصدق والثبات والتي أظهرت إمكانية استخدام الأداة في الدراسة الحالية.

٥- التواصـــل مع المدارس الحكومية والخاصـــة؛ للتأكد من توفر الفرصـــة لتطبيق البحث لديهم، وللتأكد من مدى تعرض أطفال المدارس الخاصـــة للغة الإنجليزية بحيث لا تقل عن ساعة يوميًا.

٦- اختيرت عينة عشوائية من الأطفال في كل مدرسة، وقد روعي موازنة العينة بين الإناث والذكور؛ لتجنب تأثير الجنس على العينة.

٧- طبق مقياس الوعي الصـــوتي، واختبار رافن للمصـــفوفات الملونة على العينة، ووزعت استمارات تقييم القدرة اللغوية للمعلمات.

أســالـــيب تحليـــل البيانـــات:

قامت الباحثة باســـتخدام برنامج الجداول الإلكترونية (Excel)؛ لتفريغ البيانات، ثم تم إدخال البيانات وتحليلها على برنامج (SPSS)، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لاختبار الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

١- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ لقياس معاملات ثبات المقاييس، ويوضـح مدى اتساق الأسئلة مع بعضها، ومع كل المقياس.

٢- معـامـل بيرســـون (Pearson)؛ لقيـاس درجـة الارتبـاط بين كـل محور والـدرجـة الكلية للاختبار.

ولتحليل نتـائج الـدراســـة اســـتخـدمـت البـاحثـة اختبـار "ت" للعينـات المســـتقلـة (Independent Sample T test)؛ لتحديد الفروق بين متوسط درجات العينة.

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال ما الفرق بين أحاديي وثنائيي اللغة في تطور مهارات الوعي الصوتي؟ استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test)

وذلك لتحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال أحاديي وثنائيي اللغة من مرحلتي روضة ثاني وتمهيدي في تطور مهارات الوعي الصوتي، ويوضح الجدول التالي الفرق بين متوسط درجات الأطفال أحاديي اللغة في مهارات الوعي الصوتي:

جدول ()

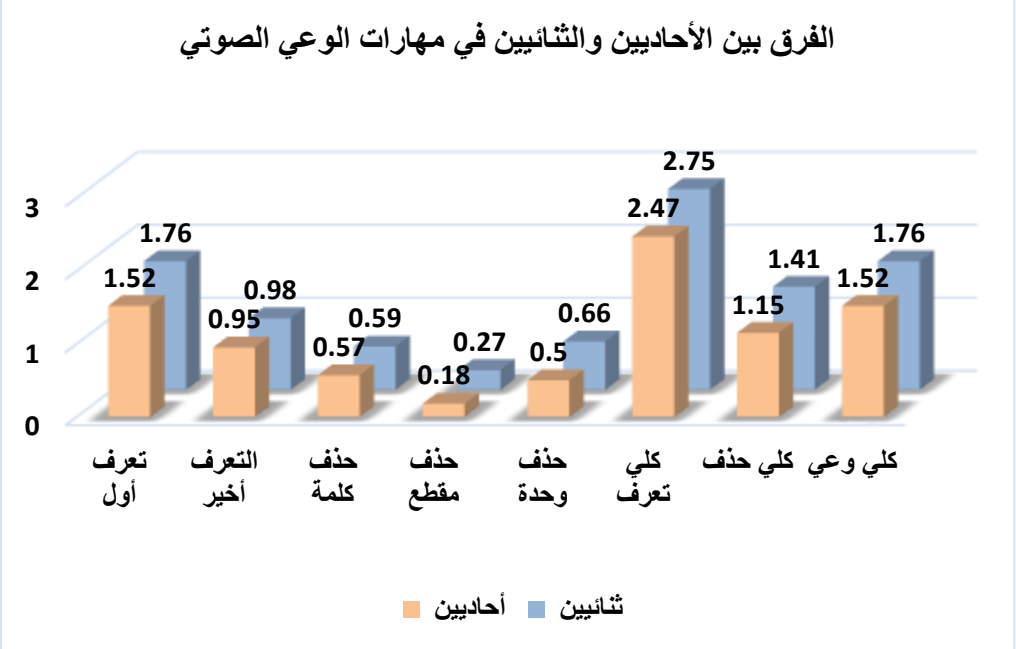
الفرق بين الأحاديين والثنائيين في مهارات الوعي الصوتي

المحور	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
التعرف على الصوت الأول	أحادي	٦٠	١,٥٢	١,١٧	-١,٠٨	٠,٢٨
	ثنائي	٥٩	١,٧٦	١,٣٢		
التعرف على الصوت الأخير	أحادي	٦٠	٠,٩٥	١	-٠,١٨	٠,٨٥
	ثنائي	٥٩	٠,٩٨	٠,٩٦		
الدرجة الكلية لاختباري التعرف	أحادي	٦٠	٢,٤٧	١,٧٦	-٠,٨٣	٠,٤١
	ثنائي	٥٩	٢,٧٥	١,٩١		
حذف الكلمة	أحادي	٦٠	٠,٥٧	٠,٧٩	-٠,١٨	٠,٨٦
	ثنائي	٥٩	٠,٥٩	٠,٧٩		
حذف المقطع	أحادي	٦٠	٠,١٨	٠,٦٥	-٠,٦٧	٠,٥١
	ثنائي	٥٩	٠,٢٧	٠,٧٨		
حذف الوحدات الصوتية	أحادي	٦٠	٠,٥٠	١,٤٦	-٠,٦٠	٠,٥٥
	ثنائي	٥٩	٠,٦٦	١,٤٧		
الدرجة الكلية لاختبارات الحذف	أحادي	٦٠	١,١٥	٢,٤٧	-٠,٥٩	٠,٥٦
	ثنائي	٥٩	١,٤١	٢,٦٢		
الدرجة الكلية لاختبارات الوعي	أحادي	٦٠	١,٥٢	١,١٧	-١,٠٨	٠,٢٨
	ثنائي	٥٩	١,٧٦	١,٣٢		

من الجدول السابق نجد ما يلي:

- بلغ متوسـط حسـاب الدرجة الكلية لاختبار الوعي الصـوتي للفرق بين أداء الأطفال الأحاديين والثنائيين (١,٥٢) وبانحراف معياري مقداره (١.١٧)؛ وهو مقارب للمتوسـط الحسـابي لأداء الأطفال الثنائيين والذي بلغ (١.٧٦) بانحراف معياري مقداره (١.٣٢)، وقد بلغت قيمة ت (-١.٠٨) عند مستوى دلالة (٠.٢٨)

كما يوضـح المخطط البياني الآتي في الشـكل التالي الفرق بين الأحاديين والثنائيين في الوعي الصوتي:



شكـــل ()

الفرق بين الأحاديين والثنائيين في مهارات الوعي الصوتي

من المخطط البياني للجدول في الشـكل (٤-٣) يتضـح عدم وجود فروق بين أحاديي وثنائيي اللغة في مهارتي الوعي الصـوتي التعرف والحذف؛ حيث بلغت قيمة (ت) لمحاور مهارات التعرف والحذف على التوالي (-١,٠٨، -٠,١٨، -٠,٨٣، -٠,١٨، -٠,٦٧، -٠,٦٠، -٠,٥٩)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا بين المجموعتين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالأحادية والثنائية اللغوية ومهارات الوعي الصوتي:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحاديين والثنائيين في التعرف على مهارات الوعي الصوتي.

اتفقت نتيجة الدراسة حول عدم تأثير الثنائية على الوعي الصوتي مع عدد من الدراسات (Bialystok, Majumder & Martin. 2003; Bialystok & McBride-Chang, Luk 2005; Selvin & Rubinuve, 2010; Saiegh-Hadda & Gava. 2010)

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية في انتقال أثر تعلم الوعي الصوتي عبر اللغات، وفي عينة الدراسة الحالية مثلت اللغة الإنجليزية لغة ثانية، تعلم الطفل خلالها بعض إرشادات الوعي الصوتي، وقد ظهر نتيجة هذا التعلم في وعي الثنائيين باللغة العربية، والتي لم يُقدَّم بواسطتها أي إرشادات للوعي الصوتي، وهي لغتهم الأساسية موضوع الدراسة الحالية، من الدراسات التي أشارت إلى عالمية الوعي الصوتي، ولإمكانية انتقال أثر تعلمه لدى الثنائيين بين اللغتين، وتتفق مع نتيجة الدراسة الحالية (eg. Seliven & Rubinuve 2010; Saiegh-Haddad 2008; Bialystok & McBride-Chang, Luk 2005; Farran, Bingham & Matthews, 2012; Saiegh-Haddad, Gava, 2008; Taibah, 2006)، ومستوى إتقان الطفل للغتين لا علاقة له بانتقال أثر الوعي الفونولوجي بينهما (Tahan, Cline & Messaoud-Galusi, 2011).

وقد يعزى أفضلية أداء الثنائيين من مرحلة التمهيدي على روضة ثاني في اختبارات الوعي الصوتي المقدمة (التعرف والحذف) لأفضلية مناهج المدارس الخاصة بالعينة الثنائية، والتي تحوي تعليمات للوعي الصوتي وربطه بالأحرف في كتب اللغة الإنجليزية ضمن أنشطة المنهج؛ في مقابل المدارس الحكومية التي تقدم أنشطة تعليم اسم الحرف وكلمات تبدأ به للعينة الأحادية.

ولأن الطفل يتعلم الأحرف الهجائية في الروضة ويربطها ببدايات الكلمات؛ فقد لاحظت الباحثة أثناء التطبيق أن عددًا كبيرًا من الأطفال في اختبار التعرف على الصوت الأول كانوا يعزلون الصوت الأول، وينطقون صوت الحرف مفتوحًا (قَ مثلًا)، ثم يختارون الصورة التي تبدأ بنفس الصوت، على الرغم من أن التشابه كان في الصامت الأول فقط، مثل: قَلَم وقِدْر، لم يتم إحصاؤهم إلا أن العدد كان ملحوظًا. وهذا يعني أن الطفل رغم عدم تعرضه لأي تدريبات على الوعي الصوتي، إلا أنه قد استوعب مفهوم اختلاف التشكيل للصوت الواحد بشكل واضح من

خلال تعرضه لأنشطة الحروف في الروضة، أما التعرف على الصوت الأخير فلم يحاول أي فرد من أفراد العينة عزل صوت الحرف بأي شكل من الأشكال.

إنَّ تفصيل اللغة وتحليلها عملية محورية للمعلمة لتُقدم الأنشطة ولتقيم الطفل عن وعي ودراسة، كما أنها تفيد في مجال الأطفال ذوي الصعوبات في تسهيل المهمة المطلوبة؛ لكن للأطفال العاديين لابد من اختيار المهارات الأنسب والطريقة الأفضل لتقديم المهارة باللغة العربية، فلكل لغة نظمها الخاصة التي تحدد ما يلزم لتعلم القراءة والكتابة فيها(Tolchinsky et al. 2012)، وترى الباحثة أن طريقتي تقديم الوعي الصوتي بدون حروف أو مع الحروف ملائمتين لتقديم الوعي الصوتي للغة العربية؛ حيث يمكن تقديم مهارة الوعي بكلمات الجملة والسجع والجناس سماعيًا فقط، أما الدمج والتفصيل والعزل، والإضافة والحذف والاستبدال فتقدم مع الكلمات والحروف المكتوبة ، أما الوعي بمقاطع الكلمات، فلا يوجد علاقة مباشرة بينه وبين القراءة والكتابة باللغة العربية كما ترى الباحثة، والرأي مجال للمزيد من الأبحاث والدراسات حول الموضوع.

كما ترى الباحثة ضرورة تقديم اللغة كوحدة متكاملة؛ للوصول بالطفل إلى التعريف الأعمق لعملية القراءة، وهو أنها: "تفكير توجهه الكلمة المطبوعة"(Catts & Kamhi, 2005)، فينبغي دعم المهارات الأربعة الأساسية: التحدث، الاستماع، القراءة، والكتابة، بأنشطة ذات معنى، وبالعناية باللغة المنطوقة بأجزائها (النحو، الصرف، والمفردات) فهي تساهم في تطور مهارات القراءة و الكتابة من خلال أثرها الدال إحصائيًا على تطور الوعي الصوتي للأطفال من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني (Cooper *et al*,2002).

الاستنتاجات:

- تتأثر قدرات الوعي الصوتي للأطفال الثنائيين إيجابًا مقارنةً بالأحاديين لصالح التمهيدي؛ وذلك للمهارات التالية: التعرف على الصوت الأول، وحذف المقطع، وحذف الوحدات الصوتية، وكذلك في الدرجة الكلية لاختبارات الحذف، وفي الدرجة الكلية لاختبارات الوعي الصوتي.
- لا توجد فروق بين الأحاديين والثنائيين في قدرات الوعي الصوتي

توصيات الدراسة:

١- الاهتمام بتقديم دورات تدريبية لإكساب المعلمات المهارات اللازمة لتصميم وتنفيذ أنشطة تتعلق بالمنهج اللغوي ومهارة الوعي الصوتي للأطفال.

٢- الاهتمام بمناهج اللغة العربية في الروضات الحكومية، وتقديم الوعي الصوتي فيها ضمن المنهج اللغوي.

الاقتراحات:

١- إجراء دراسات طولية حول أثر المدارس العالمية على المهارات اللغوية للأطفال.

٢- إجراء دراسة تتطرق لمدى أهمية وملاءمة الحذف كمهارة للغة العربية.

تم بحمد الله وفضل

□

قائمـة المراجـع

أولاً: المراجـع العربيـة:

- أبو مغلي، سـميح. و سـلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٧م) تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، عمان: دار البداية.
- إدارة رياض الأطفال. (١٤٣٤ هـ) بيان إحصائي بالروضات الحكومية، للسنة الدراسية ١٤٣٤ /١٤٣٥هـ، جدة
- إدارة رياض الأطفال. (١٤٣٥ هـ) بيان بأسماء المدارس الخاصة بمحافظة جدة للسنة الدراسية ١٤٣٥ /١٤٣٦هـ، جدة.
- البحيري، جاد. ومحفوظي، عبد السـتار. (٢٠١٤م) مسـح أهم الدراسـات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية ، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- البهنساوي، حسام. (٢٠٠٥م) الدراسات الصوتية عند العلماء العرب و الدرس الصوتي الحديث ، مصر، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الخولي، محمد.(١٤١٠هـ). تأثيرات الثنائية اللغوية، *العلوم التربوية* ،١: ١٥١-١٧٦.
- العزاوي، فائزة. و الهاشـمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٥م) تدريس مهارة الاسـتماع من منظور واقعي، عمان: دار المناهج.
- العسـاف، صـالح محمد.(٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السـلوكية. ط١. المملكة العربية السعودية: العبيكان.
- القرشـي، عبد الفتاح. (١٩٨٧م). تقنين اختبار رآفن للمصفوفات المتتابعة الملون. دار القلم للنشر والتوزيع: الكويت.
- خضـر، عبد الباسـط متولي. (٢٠٠٧م) أثر تعلم لغة أجنبية في سـن مبكر على النمو اللغوي للطفل، القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.
- روبرت، إ. و أوِنْس، آر.(٢٠١٠م) مقدمة في التطور اللغوي، ترجمة: مصـطفى محمد قاسم، عمان، الأردن: دار الفكر.

- ريتشارد، س. و أندرسون، هـ. و جوديث، أ. و ويلكنسون، أ.(١٩٩٨م). أمة قارئة، ترجمة: شوقي الشريفي، مصر: الدار الدولية للنشر و التوزيع.
- سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠٠٣م). سيكلوجية اللغة و الطفل، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- سيجوان، ميجل. و مكاي، وليم ف. (١٩٩٤م) التعليم و ثنائية اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد، و محمد مجاهد، الرياض: عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١) مهارات الاستماع النشط، عمان: دار المسيرة.
- قاضي، هديل زهير. (١٤٣٦هـ). قدرات الوعي المتمثلة في حذف الكلمات و المقاطع الصوتية و الوحدات الصوتية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- قاموس المعاني، تاريخ الدخول ٢٠١٦/٥/٥م من موقع http://www.almaany.com
- مجاهدة، عبد الكريم. (٢٠٠٤م) علم اللسان العربي، عمان: دار أسامة للنشر.
- محمود، إبراهيم كايد.(٢٠٠٢). العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ، *العلوم الإنسانية و الإدارية* ، مج ٣، ١: ٥٣-١٠٨.
- محمود، محمد أحمد. (٢٠٠٣م) علم الأصوات، الرياض: دار اشبيليا للنشر والتوزيع.
- مورو، ليسلي. (٢٠٠٤م) تطور مهارتي تعليم القراءة و الكتابة في السنوات الأولى: مساعدة الأطفال على القراءة و الكتابة، ترجمة: سناء شوقي حرب، العين: دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu-Rabia, S. & Siegel, L. (2002). Reading, Syntactic, Orthtographic, and Working memory skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children, *journal of psycolinguistic reaserch*, 36: 661 – 680.
- Adams, M.J. (1990). Beginning To Read: Thinking and Learning about Print. *Illinois Univ, Urbana. Center for the Study of Reading*.

- Al-shaboul, Y., Assasefa, S., Al-shaboul, S. & AlTamim,Y. (2014). Arabic phonemic awareness (PA): The need for an assessment tool. *Asian social sciencer*,10; 200-206.
- Amayreh, M., (2014) . Completion of the consonant inventory of Arabic. ProQuest, 1-16.
- Assad, H. & Eviatar, Z. (2014). Learning to read in Arabic: the long and winding road. *Read Write*. 26: 649-664.
- Bialystok, E., Majumder, S. & Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?. Applied psycholinguistics, 24: 27-44.
- Bialystok, E., McBride-Chang, C. & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Education Psychology*, 97: 580-590.
- Carrol, J., Snowling, M. & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *American Psychological Association*. 39: 913-923.
- Cassidy, C, J. & Smith, L. L. & Putman, M. (2008). Phonological Awerness Development As Discrete Prosesure: Evidence For An Integrative Model . *Reading Psychology, 29:* 508-533.
- Cats, H.W.& Kamhi A.G .(2005).learning & reading disabilities.3rd edition. Pearson.
- Cooper, D., Roth, F., Speese, D. & Schatschneider. (2002). The contribution of oral skills to the development of phonological awareness, *Applied psycolinguistics*. 23:399-416.
- Eviatar, Z. & Ibrahim, Rapgiq, (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied psycolinguistics* ,21: 451-471.

- Farran, L. & Bingham, G. & Matthews, M. (2012). The relationship between language and reading in bilingual English-Arabic children. *Read write*, 25: 2153-2181
- Graves, M., Juel, C., Graves, B., & Dewitz, P. (2011). *Teaching Reading in the 21st Century Motivating All Learners.* Boston: Pearson education
- Goodman, I., Libenson, A. & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to Linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33:113-127.
- Graves, M., Juel, C., Graves, B. & Dewiz, P, (2011). *Teaching reading in the 21st century*, motevating all learners.*pearson.*
- Honig, B., diamond, L. & gutlohn, L. (2000)*Teaching reading sourcebook* .1ST edition. California: CORE,arena press.
- Mahfoudhi, A., Everatt, J. & Elbeheri, G. (2011). Introduction to the special issue on literacy in Arabic, *Read Write*, 24:1011-1018.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Journal of Applied Psycholinguistics*. 28: 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. & Gava, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic Bilingual children. *Read Write.* 21: 481- 504.
- Saiegh-Haddad, E. & Gava, E. (2010). Acquiring reading in two languages: an introduction to the special issue. *Read Write,* 23: 263-267.
- Saiegh-Hadda, E. (2007). Linguistic Constraints on Children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*,28: 607-625.
- Silve'n, M. & Rubinuv, E. (2010). Language & preliteracy skills in bilinguals & monolinguals at preschool age: effects of expousure to richiy speech from birth . *Read Write*, 23:385-414.

- Tahan, S., Cline, T. & Messaoud-Galusi S. (2011). The relation ship between language dominance and pre-reading skills in bilingual children in Egypt. *Read Write* , 24: 1061-1087.
- Taibah, N. (2006). Cross-language transfare of phonological processing skills in bilingual Arabic/English speaking children. *Read Write*. vol. 24. pp. 1019-1042.
- Taibah, N., & Haynes, C. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Read Write*. 24: 1019-1042.
- Tibi, S. (2010). Developmental hierarchy of arabic phonological awareness skills. *Internationa Journal of Special Educatoin*, 25: 27-33.
- Tolchinsky, L., Levin, I., Aram, D,. & McBride-Chang, C. (2012). Building literacy in alphabetic, abjad and morphosyllabic system .*Read write*.25: 1573-1598.
- Turan, F. Gull, G. (2008) Early Precursor of Reading: Acquisition of Phonological Awareness Skills. *Educationa Scince: Thory & Practice*, 8:279-281.