فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية

إعداد الدكتوره
ريحاب محمد العبد مصطفى

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية بالعريش – جامعة العريش

أستاذ مساعد بكلية العلوم والآداب بالبكيرية – جامعة القصيم

٢٠١٧م – ١٤٣٨ه

فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية

إعداد الدكتوره
ريحاب محمد العبد مصطفى

أولاً ـ المقدمة :

تعتبر اللغة وسيلة أساسية للتواصل الإنسانى للتعبير عن الذات وفهم الآخرين ؛ كما أنها وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلى والمعرفى والانفعالى ؛ فاللغة نظام من الرموز يمثل المعانى المختلفة والتى تسير وفق قواعد محددة ، وهى جزء من السلوك الإنسانى حيث تتخلل أفكارنا وتستخدم فى علاقاتنا مع الآخرين ؛ فجميع المعرفة الإنسانية مخزونة وتنتقل بواسطة اللغة .

إن ما يحدث من إكتساب وتعلم اللغة أثناء تطور الطفل من أكثر علامات الذكاء الإنسانى ليس فقط لأن استخدام اللغة يمثل أحد الخصائص الإنسانية ، ولكن لأنه يخدم كعنصر أساسى فى جميع مراحل الإنجاز التعليمى ، حيث تمثل القدرة على إكتساب واستخدام اللغة واحدة من أكثر الملامح المميزة للإنسان فبدون اللغة سوف يكون فهم المعانى المتبادلة والقيم والتقاليد مستحيلًا .

فالأطفال يتعلمون اللغة من بيئتهم بالاستماع لمن حولهم ، ثم يتمرنوا على ما استمعوا له ، وعادة ما تكون بداية تعلم اللغة من خلال مقدرتهم على نطق كلمة أو كلمتين بصورة واضحة وكافية لمعرفة معناها من قبل الوالدين ؛ كما أن بإمكانهم أن ينفذوا طلبات بسيطة وأن يستجيبوا لبعض الأسئلة ، وعادة ما تنمو لدى الأطفال المهارات اللغوية وتستمر فى مرحلة الروضة ، وبهذه الفترة يتمكن الطفل من إخبارنا بقصة ذات تسلسل منطقى ، وفى حالات أفضل يتمكن من العد ومعرفة الحروف ، واللغة بالنسبة للطفل فى هذه الفترة مكونة من الاستماع والتحدث .

وعندما يدخل الطفل المدرسة تزداد خبرته اللغوية لتشمل القراءة والكتابة حيث يصبح الطفل قادرًا على جمع الكلمات فى عبارات ذات معنى ، وكلما تقدم الطفل خلال المراحل المبكرة من التعليم فإنه يكتسب الكفاءة اللغوية إذا قام بتطوير لغته الداخلية Indicative (Language) ولغته الاستقبالية (Receptive Language) وكذلك لغته التعبيرية (Expressive Language). (لينا عمر، ٢٠٠٩، ص ٣٢)

وتعرف اللغة الداخلية بأنها لغة الأفكار، حيث يقوم الطفل من خلالها ببناء جسر بين الأفكار واللغة المنطوقة توجهه للبيئة وتزوده بالتصور اللفظى للكلمات والمفاهيم ، ويشار للغة الاستقبالية ، بأنها قدرة الطفل على فهم الرموز المنطوقة والمكتوبة ، ويشار إليها أيضًا على أنها حل للرموز اللغوية لإجراء بعض العمليات العقلية ، وتعتبر اللغة

الاستقبالية معززة لتطور اللغة الداخلية ومتطلب سابق لمهارات اللغة التعبيرية ، أما اللغة التعبيرية فهى القدرة على تشفير أو نقل الأفكار والآراء من خلال الرموز المكتوبة أو المنطوقة ، حيث تتطور مهارات اللغة حين يتعلم الطفل كيفية تحويل الرموز المنطوقة إلى رموز مرئية ، وعندها يكون الطفل قد اكتسب مهـارات الكفاءة اللغوية.

إن مهارات القراءة المكتسبة خلال المرحلة التعليمية المبكرة تمثل قواعد أساسية لنجاح تعلم مهارات القراءة فى وقت لاحق ، فخلال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يكتسب التلاميذ المهارات اللغوية الأساسية المتعلقة باللغة الشفهية التى تؤسس لمهارات القراءة ، وقد عرف المعهد الوطنى لمحو الأمية (NIFL, 2007, p.1) القراءة بأنها نظام معقد لاستخلاص المعانى من الرموز المطبوعة وقد حددوا عدد من القدرات المرتبطة بذلك النظام هي كما يلي :

١- معرفة كيفية ارتباط الوحدات الصوتية ، وأصوات الكلام بالرموز المكتوبة .
٢- القدرة على فك رموز الكلمات غير المألوفة .
٣- القدرة على القراءة بطلاقة .
٤- توفر المفردات اللغوية والمعلومات والخلفيات الأساسية الكافية لتعزيز فهم المقروء .
٥- توظيف استراتيجيات فعالة تناسب بناء المعنى من الرموز المكتوبة .
٦- الحفاظ على الدافعية للاستمرار فى القراءة .

ومن التعريف السابق يتضح أهمية الوعى الصوتى كأساس لنمو مهارات القراء وفهم المقروء، ويعرف الوعى الصوتى (Phonological awareness) بأنه الحساسية للبنية الصوتية السليمة للغة وبشكل أكثر تحديد هو الوعى بحجم وحدة الصوت (Yopp and Yopp, 2000 , p. 130) كما عرف (Kirby, Parrila and Pfeiffer , 2003, p.453) الوعى الصوتى بأنه الوعى بالبنية الصوتية السليمة للكلمات ، مع القدرة على التحكم الصوتى عند نطق الكلمات .

وعليه فإن الوعى بالوحدات الصوتية هو العنصر الأساسى فى الوعى الصوتى بالكلمات ، وتؤكد على ذلك (Torgesen, 2004, p. 4) حيث تعتبر أن الوعى بالمقطع الصوتى هو متطلب أساسى ليتمكن الأطفال من نطق الكلمات المختلفة المقدمة لهم شفهيًا ، وأشارت إلى أن هناك العديد من المكونات والمهارات الفرعية التى ترتبط بالوعى الصوتى مثل :

١- حذف وحدة صوتية من الكلمة .
٢- تجزئة الوحدات الصوتية أو المقاطع .
٣- تصنيف الوحدات الصوتية (تنغيم)
٤- الوعى بتجزئة الصوت .
٥- الوعى بالقافية الصوتية .
٦- مهارة مزج الأصوات .

ويرى كل من (Spear-Swerling, Brucker and Alfano,2005, p.268) أهمية تنمية القدرات الأساسية لتعليم القراءة فى المراحل المبكرة ، واعتبروا أن تنمية الوعى الصوتى لدى أطفال تلك المرحلة يمثل عاملًا أساسيًا لتنمية إدراكهم للأصوات ومنطوق الكلمات ، حيث يمثل عملية محورية فى تعلم القراءة بداية من نطق الحروف مرورًا بالمقاطع الصوتية اللغوية انتهاءً بالكلمات والجمل.

ويشير (Cassady et al., 2008, p.510) إلى أن التمكن من مهارات الوعى الصوتى يتطلب تعرف الوحدات الصوتية ، وما يقابلها من رموز فى اللغة المكتوبة سواء كان حرفًا أو مقطعًا من كلمة ، وكذلك الربط بين الوحدات الصوتية المتشابهة ، والتعامل معها فى كلمات أخرى .

وقد أكد كل من (Kjeldsen, Niemi, and Olofsson, 2003, p.350) على دور الوعى الصوتى فى تطور مهارات القراء والكتابة من خلال إتاحة فرص للأطفال للانخراط فى التواصل الشفهى الأمر الذى يؤدى نحو فهم فعال لبناء اللغة استنادًا للتركيز على الوعى بمفرداتها الأساسية (الكلمات) وتوظيفها بشكل سليم فى سياق لغوى وصوتى صحيح حيث إن تطور الفهم لبنية الكلمات يأتى من خلال فهم التركيب الصوتى لها .

ويعد الصف الأول من المرحلة الابتدائية بمثابة محك أساسى لبناء خلفيات متنوعة من الخبرات اللغوية حيث تُعطى هذا المرحلة الأولوية للطفل لتلقى التعليمات الصوتية الصريحة ، وكذلك تتنوع المهام التى تشتمل على أساسيات اكتساب الوعى الصوتى ؛ فالقافية (Rhyme) كإحدى مهارات الوعى الصوتى السهلة بالنسبة للطفل ، والتى تساعده فى إتقان مهارات أكثر صعوبة مثل المزج (blending) أو التجزئة الصوتية (segmenting) وهنا يأتى أهمية وضع جدول زمنى لتحقيق نتائج اكتساب مهارات الوعى الصوتى (Schuele and Boudreau, 2008, p.10)

ويشير كل من (Mather, Bos, and Babur , 2001 , p.472) إلى أن تعلم الوعى الصوتى فى المرحلة المبكرة يساعد على القراءة المبكرة ، والحد من احتمال التعرض لخطر صعوبات القراءة ، وهو ما يؤكد عليه (Wilson and Lesaux, 2001 , 394) حيث أشارا إلى أن استمرار العجز فى التمكن من العمليات الصوتية خلال المراحل المبكرة يقود بشكل حتمى للضعف فى مهارات الوعى الصوتى بالإضافة إلى الدخول فى دائرة صعوبات القراءة .

كما أوضح كل من (Hurry and Sylva , 2007, p. 228) أنه بتحليل الدراسات المتعلقة بصعوبات القراءة قد وجدا أن العجز فى المعالجات الصوتية كان من أكثر الأسباب الشائعة لحدوث تلك الصعوبات لدى التلاميذ ، وهو ما أشار إليه كل من (Hemphill and Tivnan, 2008, p. 427) إلى أن التلاميذ الذين لا يتمكنوا من مستو كاف من الكفاءة للوعى الصوتى يكونوا أكثر عرضة للوقوع فى خطر صعوبات القراءة فى المستويات التعليمية الأعلى .

يتضح مما سبق أن الوعى الصوتى متطلبًا أوليًا لتدريس اللغة فى الصف الأول من المرحلة الابتدائية كما ينبغى التخطيط له وفقًا لأهداف محددة لتضمينه فى برامج القراءة فى تلك المرحلة .

ثانياً ـ الإحساس بمشكلة الدراسة :

من خلال إشراف الباحثة على مجموعات التربية العملية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة البكيرية بالمملكة العربية السعودية ، لاحظت وجود شكوى من تدنى مستوى الأداء القرائى لتلميذات الصف الأول والثانى الابتدائى ، لذا فقد قامت الباحثة بإجراء عدد من المقابلات مع معلمات اللغة العربية وبعض المشرفات التربويات لتقصى طبيعة تلك المشكلة .

وقد أثمرت المقابلات عن رصد مشكلات ترتبط بضعف مستوى الأداء القرائى لدى التلميذات فى قراءة كلمات سبق وتدربن عليها ، وكذلك كلمات غير معتادة ؛ كما وُجد أن لديهن أخطاء تتمثل فى تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيًا أو شكليًا ، وأنهن يعانين من صعوبة فى تجزئة الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة ، وهذا يجعل من الصعب عليهن أن يتمكن من تعرف الكلمات من خلال التهجئة أو تركيب أصوات الحروف .

وقد أدركت الباحثة أن ذلك بسبب وجود تدنى فى مهارات الوعى الصوتى لدى التلميذات ، لذا فقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لتعرف مدى تمكن تلميذات الصف الأول الابتدائى من مهارات الوعى الصوتى حيث طبقت اختبارًا مبدئيًا لبعض مهارات الوعى الصوتى على عينة مكونة من ٢٢ تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمدرسة الابتدائية الثانية بمحافظة البكيرية ، وقد تضمن الاختبار أسئلة فى بعض مهارات الوعى الصوتى التالية :

١. تمييز الكلمات التى لها نفس القافية .
٢. تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.
٣. تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة فى بدايات الكلمات .
٤. إضافة مقطع صوتى للكلمة وإنتاج كلمة جديدة .
٥. حذف مقطع صوتى فى الكلمة وإنتاج كلمة جديدة .
٦. استبدال مقطع صوتي فى الكلمة بمقطع صوتى آخر لإنتاج كلمة جديدة.

وبتصحيح الاختبار، ورصد درجات التلميذات كشفت النتائج عن الآتى:

٦٤ ٪ من التلميذات لديهن تدنى فى مهارة تمييز الكلمات التى لها نفس القافية .
٨٦ ٪ من التلميذات لديهن تدنى فى مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية .
٨٢ ٪ من التلميذات لديهن تدنى فى تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة فى بدايات الكلمات.
٩١٪ من التلميذات لديهن تدنى فى مهارة إضافة مقطع صوتى للكلمة وإنتاج كلمة جديدة .

٨٦ ٪ من التلميذات لديهن تدنى فى مهارة حذف مقطع صوتي في الكلمة وانتاج كلمة جديدة .
٨٦ ٪ من التلميذات لديهن تدنى فى مهارة استبدال مقطع صوتي في الكلمة بمقطع صوتي آخر لإنتاج كلمة جديدة.
يتضح من النتائج السابقة أن هناك ضعفًا فى مهارات الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى – بالمملكة العربية السعودية - وهذا ما أكدته أيضًا نتائج الدراسات العربية التى اهتمت بالوعى الصوتى بالمنطقة العربية ككل ، والتى تمكنت الباحثة من الوصول إليها وفيما يلي بيان ذلك :

دراسة (عبد العزيز السرطاوي ، وآخرون ٢٠٠٥م) والتى هدفت إلى تعرف مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية للمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها ، وقد تم بناء ثلاث اختبارات اشتملت على مهارات محددة فى كل مجال وطبقت على عينة من ١٤٠ تلميذاً ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مهارات الوعى الصوتى كعامل له تأثير على صعوبات القراءة ، وكذلك الأمر فى اختبار التسمية وقراءة الكلمات .

ودراسة (محمود سليمان ،٢٠٠٦) التى هدفت إلى دراسة دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى فى مصر ، وقد توصل إلى أن العلاقة بين القراءة والوعى الصوتى علاقة سببية ثنائية الاتجاه ؛ فالوعى الصوتى قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائى بحيث يكون الوعى الصوتى الأساس الذى تبنى عليه مهارات القراءة ، حيث إن بعض جوانب الوعى الصوتى قد لا يبدو نتيجة لعامل النضج ؛ وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية ، إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلم للوعى بالوحدات الصوتية محدودًا بدرجة كبيرة ؛ كما أن بعض جوانب الوعى بأصوات الكلام تتطور بصورة مستقلة عن التعلم القرائى ، ولها تأثير مهم على القدرة القرائية .

أما دراسة (حيدر حجازين ، ٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تعرف مظاهر الاضطرابات الفنولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم فى مرحلة التعليم الأساسى فى الأردن كما يدركها أولياء أمور الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الاضطرابات الفنولوجية النمائية وصعوبات التعلم فى مرحلة التعليم الأساسى ، وأنه لا توجد فروق دالة تعزى للجنس.

وكذلك دراسة (لوانى يمينة ، ٢٠٠٧) بعنوان علاقة الوعى الفونولوجى باضطراب تعلم القراءة محاولة تطوير اختبار تقييمى فى الوعى الفونولوجى للغة العربية ، فقد هدفت إلى إيجاد اختبار تقييمى للوعى الفونولوجى للغة العربية بالاعتماد على أوزان اللغة العربية كمحاولة لإيجاد تقنية ناجحة وعلمية للاستفادة منها فى التقييم والكشف المبكر عن

هذا النوع من الاضطراب لدى هذا النوع من الأطفال فى البيئة الجزائرية وبالتالى الكفاءة المبكرة فيما بعد ، وقد توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية ودلالة إحصائية مهمة بين الوعى الفونولوجى والقراءة أو بالأحرى بين الوعى الفونولوجى واضطراب تعلم القراءة فأفراد العينة التجريبية قد مثلوا صعوبات مهمة على مستوى القراءة ، وكذا على مستوى الوعى الفونولوجي

وفى دارسة طولية (بوقديدة ، ٢٠٠٨) تتبعت فيها تطور مهارات الوعى الصوتى والصرفى لطلاب تونسيين من بداية الصف الأول إلى نهاية الصف الثانى ، وجدت أن قراءة الكلمات فى آخر الصف الأول مرتبطة ارتباطاً دال إحصائياً بمهارة الوعى الصوتى (سواء عند القراء الجيدين أو غير الجيدين) كما وجدت ارتبطاً دال بين الوعى الصوتى والوعى الصرفى لدى القراء الجيدين ، أما الطلاب غير الجيدين فقد كان التنبؤ عن طريق اختبار وعى صوتى واحد (حذف المقاطع) وفى نهاية الصف الثانى وجدت الباحثة ارتباطًا بين درجات الطلاب فى اختبار الوعى الصوتى فى العربية الفصحى، وقراءة كلمات حقيقية لدى القراء الجيدين وغير الجيدين لكن تحليل الانحدار الذى وازنت فيه بين تأثير الوعى الصوتى والوعى الصرفى لم يظهر إلا تأثير الوعى الصوتى ، وذلك لدى مجموعة القراء غير الجيدين ، كما وجدت نتائج مختلفة بين العامل الصوتى وقراءة الكلمات المركبة صرفياً (مشتقة) فقد كان لعامل الوعى الصرفى تأثير يتنبأ بقراءة هذه الكلمات لدى القراء الجيدين ، وبدرجة أقل الوعى الصوتى لدى القراء غير الجيدين .

أما دراسة (إسماعيل لعيس ، ٢٠٠٩) فهدفت إلى الكشف عن علاقة الوعى الفونولوجى بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى سن (٨-١١) سنة فى الجزائر من خلال عينة طبقية عشوائية قوامها ١٠١ طالب من الجنسين؛ حيث تم تصنيف الأفراد وفق اختبار فى القراءة إلى مجموعة القراء العاديين (٥١) ومجموعة عسيرى القراءة (٥٠) ليتم بعد ذلك تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية من خلال مهمتى كشف وحساب وحدات صوتية داخل الكلمات المقدمة شفوياً، والتى تم التحقق من صدقها وثباتها ، تمت مقارنة نتائج هاتين المهمتين بين المجموعتين من القراء حسب الفئة العمرية باستعمال اختبار (ت) للفروق بين متوسطين، ولدعم التحليل تم حساب الارتباط بين درجات القدرة الفونولوجية بدرجات القراءة، مما أسفر عن وجود ارتباط إيجابى بين درجات أداء مهمتى الاختبار الفونولوجى ودرجات القراءة لدى أفراد المجموعتين من القراء ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مهمتى الاختبار الفونولوجى (كشف وحساب وحدات صوتية) بين مجموعتى القراء لصالح القراء العاديين فى كلتا الفئتين العمريتين ، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التى تؤكد أهمية القيام بتمارين الوعى الفونولوجى فى مجال الوقاية من عسر القراءة ، والكشف المبكر عنها فى الأوساط المدرسية وقبل المدرسية.

كما هدفت دراسة (مطر، والعايد ، ٢٠٠٩) إلى تعرف فعالية برنامج باستخدام الحاسوب فى تنمية الوعى الفونولوجى وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوى

صعوبات تعلم القراءة وطبق البحث على عينة قوامها(٣٢) من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم فى محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، وقُسمت عينة الدراسة عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين: الأولى تجريبية وعددها (١٦) منهم ثمانية ذكور، وثمانى إناث، والمجموعة الثانية ضابطة (١٦) منهم ثمانية ذكور وثمانى إناث، واشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس للوعى الفونولوجي، مقياس للذاكرة العاملة، مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية - التعبيرية) وبرنامج تدريبى باستخدام الحاسوب للوعى الفونولوجى (٣٠ جلسة) وجميعها من إعداد الباحثين، و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى الوعى الفونولوجي، والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية فى اتجاه المجموعة التجريبية ؛ كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعى ، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج فى تحسين الوعى الفونولوجى ، وأثره الإيجابى على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية ، وأوصت الدارسة بضرورة التدريب على مهارات الوعى الفونولوجى فى برامج صعوبات التعلم لأثره على الذاكرة واللغة الاستقبالية والتعبيرية.

أما دراسة (جميل شريف بابلى ، ٢٠٠٩) فقد هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبى معرفى فى تنمية مهارات الوعى الصوتى وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم فى الصف الرابع الابتدائى بدولة قطر ، وقد اختيرت عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٣١) طالبًا من ذوى صعوبات التعلم والملتحقين بغرفة المصادر فى الصف الرابع الأساسي، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وعدد طلابها (١٥) طالبًا ومجموعة ضابطة عدد طلابها (١٦) طالبًا ، وطُبق على أفراد المجموعتين اختبار الوعى الصوتى (البحيرى وآخرون) ويتضمن (حذف المقاطع، ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة الجهرية (من إعداد الباحث) ويتكون من نصوص قرائية سردية لقياس سرعة القراءة الجهرية فى الدقيقة الواحدة ، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للاختبارين، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الوعى الصوتى وذلك لمدة شهرين ، وبعد معالجة البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة فى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعى الصوتى بفرعيه (حذف الصوت، ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة ، وذلك فى التطبيق البعدى ، وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية ؛ كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعى الصوتى بفرعيه (حذف الصوت ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة، وذلك بين التطبيقين البعدى والمتابعة (بعد مضى شهر على تطبيق البرنامج التدريبى) وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التربوية لآباء ومعلمى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من شأنها تنمية مهارات القراءة لديهم ، والتخفيف من حدة الصعوبات التى يعانون منها.

وكذلك دراسة (عوض هاشم، ٢٠١٠) الذى هدفت إلى تعرف الفروق فى الوعى الفونولوجى بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والتلاميذ العاديين ، وتكونت العينة من (٢٨ تلميذًا) موزعة على مجموعتين (١٤ تلميذًا من العاديين) و (١٤ تلميذًا من ذوى صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية (طبقت عليهم الاختبارات التشخيصية اللازمة لتشخيص ذوى صعوبات التعلم وهى اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن من تعريب عبدالفتاح القرشى ١٩٨٧ ، واختبار المسح النيرولوجى السريع لصعوبات التعلم لموتى مارجريت ، وستينبرلج هارولد ، وسبولدنج نورما وترجمة مصطفى محمد كامل (٢٠٠١) ، واختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وقائمة تحديد مهارات اللغة الشفهية لعينة الدراسة ، وقائمة ترشيحات المعلم ، وباستخدام الأساليب الإحصائية اللازمة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين فى مهارات الوعى الفونولوجى (التمييز الصوتى – الدمج – التحليل - النطق السليم للكلمة) وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بذوى صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين فى مستوى اللغة الشفهية التعبيرية وهذه الفروق لصالح العاديين.

وسعت دراسة (مراكب مفيدة ، ٢٠١١) لاستحداث آلية للكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجزائر حيث وجدت أن هناك علاقة ارتباط موجبة و قوية بين مهارة الوعى الفونولوجى واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى الابتدائية ، كما توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ الصف الأول الابتدائى الذين يعانون قصورًا فى مهارة الوعى الفونولوجى (باستخدام أداة من إعداد الباحثة) والذين لا يعانون من هذا القصور فى التعرض لصعوبات القراءة ، كما أن هناك فروق دالة إحصائيًا فى التعرض لصعوبة القراءة لاحقًا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور فى الوعى الفنولوجى والذين لا يعانون منه .

أما دراسة (مروة دياب أبوزيد ،٢٠١١) فقد هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك باستخدام استراتيجية الوعى الصوتى ، ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلاميذ ، حيث تضمنت خمس مهارات رئيسة للقراءة الجهرية هى (مهارة التعرف- مهارة النطق الصحيح للأصوات- مهارة الفهم- مهارة القراءة المعبرة- مهارة السرعة فى القراءة) وتضم هذه المهارات الخمس (٢٤) مهارة فرعية ، كما تم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية ، وقائمة التقدير التحليلية لتصحيح اختبار القراءة الجهرية ، وكذا تم إعداد قائمة بأبعاد فاعلية الذات القرائية حيث تضمنت خمس أبعاد رئيسة ؛ وهى: الإحساس بالذات فى أثناء القراءة- الميل نحو القراءة - الإحساس بالصعوبة فى القراءة - المتعة القرائية - التفاعل الاستراتيجى مع النص المقروء ، وتضم هذه الأبعاد الخمسة (٣٣) بعدًا فرعيًا لفاعلية الذات القرائية، وقامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس فاعلية الذات القرائية ،

كما تم بناء دليل المعلم وكتاب التلميذ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية الوعى الصوتي، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة ، وتم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين قبليًا وبعديًا ، وذلك بعد تدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية الوعى الصوتي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية الوعى الصوتى فى تنمية مهارات القراءة الجهرية (ككل) وفى كل مهارة فرعية على حدة ، وكذا تنمية أبعاد الذات القرائية (ككل) ، وفى كل بعد فرعى على حدة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

وهدفت دراسة (لعجال ياسين ،٢٠١٢) إلى بحث العلاقة بين ضعف الوعى الفونولوجى وعسر القراءة لدى الطفل المتمدرس مستوى الصف الثالث الابتدائى من عمر (٨- ١٠) سنوات وتعتمد هذه الدراسة على حساب معامل الارتباط بين النتائج المتحصل عليها فى اختبارين لتقييم الوعى الفونولوجى وعسر القراءة قصد توضيح سبب عدم تمكن بعض الأطفال من اكتساب ميكانيزمات القراءة بصفة جيدة وسليمة وذلك بإثبات مدى أهمية الوعى الفونولوجى كأساس فى تعلّم القراءة واضطراب هذا الأخير يكون من أهم أسباب حدوث عسر القراءة لدى الطفل المتمدرس فى الطور الابتدائي.

وسعت دراسة (سعاد حشانى ، ٢٠١٢) إلى تقديم عرض نظرى لموضوع الوعى الفونولوجي من حيث طبيعته ، وأهمية اكتسابه ، والتأكيد على ضرورة كشف وتقييم القدرات الفونولوجية قبل التمدرس من خلال الاختبارات اللغوية ؛ فالصعوبة فى الوعى الفونولوجى قبل التمدرس تنبئ وتؤشر بقوة على عسر قراءة و كتابة تطورى فى مرحلة التمدرس ، هذا ما استخلص من هذه القراءة النظرية للدراسات ، وهنا تلح بقوة الضرورة لتسليط الضوء على هذا الموضوع ، وعلى تعميق التفكير فى أهمية التدريب على الوعى الفونولوجى قبل مرحلة التمدرس .

أما دراسة (على ريان ، ٢٠١٣) فهدفت إلى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة ، وتنمية تلك المهارات لديهم من خلال برنامج للتدخل المبكر أعده الباحث خصيصاً لهذا الغرض ، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٢) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (١١) طفلًا (٧ أولاد ، ٤ بنات) وضابطة (١١) طفلًا (٨ أولاد ، ٣ بنات) ، وقد استخدم الباحث مقياس تشخيص صعوبات الوعى الصوتى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة (إعداد /أمين صبرى ، ومحمود الطنطاوى، وعلى تهامى، ٢٠١٣) ، والاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال (إعداد/ فروستج وآخرون) تعريب (مصطفى كامل ، ٢٠٠٨) ، ومقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (إعداد/عبدالعزيز الشخص، ٢٠٠٦) ، واختبار ذكاء الأطفال إعداد (إجلال محمد سرى، ١٩٨٨) برنامج للتدخل المبكر (إعداد/ الباحث) وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم

فى الدراسة الحالية فى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

وكذلك دراسة (خالد زايد ، ٢٠١٤) التى هدفت إلى بيان أثر فاعلية مدخل الوعى الصوتى فى تنمية مهارات التعرف والسرعة فى القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى ، وذلك من خلال إعداد برنامج لتنمية مهارات التعرف والسرعة فى القراءة وتطبيقه ، وإعداد اختبار لقياس مدى النمو فى مهارات التعرف فى القراءة ، واختبار فى القراءة الجهرية لقياس زمن السرعة فى القراءة ، وتحديد أخطاء تلاميذ الصف الأول الابتدائى القرائية ، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات التعرف والسرعة فى القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى.

أما دراسة (مسعودة منتصر ، محمد الشايب ، إسماعيل العيس ، ٢٠١٤) بعنوان الوعى الفونولوجى لدى الأطفال عسيرى القراءة : معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجزائر ، فهدفت إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعى الفونولوجى لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائى ، حيث تمت الدراسة على عينة قوامها ٣٠ فردًا من الجنسين معسرين قرائيًا تم اختيارهم بطريقة تتوافق والمعايير التشخيصية للعسر القرائى النمائى حيث تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيًا فى إطار دراسة استكشافية ، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين عسر القراءة ومستوى الوعى الفونولوجى ، وخلصت الدراسة إلى أن عسر القراءة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمستوى الوعى الفونولوجى .

وسعت دراسة (محمد خصاونة ، ٢٠١٤) بعنوان أثر برنامج تدريبى معرفى فى تنمية مهارات الوعى الصوتى على مهارة التمييز السمعى لدى طلبة صعوبات التعلم فى منطقة حائل ، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى معرفى فى تنمية مهارات الوعى الصوتى على مهارة التمييز السمعى لدى طلبة صعوبات التعلم فى منطقة حائل ، وتكونت عينة الدراسة من ستين طالبًا وطالبة من الصف الثالث والرابع والخامس والسادس فى مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة حائل، والمشخصين من قبل معلم غرف المصادر بأن لديهم صعوبات تعلم ، تم استخدام التصميم شبه التجريبى ذى المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات التمييز السمعى بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي ، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات التمييز السمعى تعزى إلى التفاعل بين متغيرى الجنس والمجموعة على الاختبار البعدي ، وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات التمييز السمعى بين المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار المتابعة ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

وقدمت (سناء طيبى ، ٢٠١٥) دراسة نظرية تناولت أهمية التدخل المبكر فى المراحل الأولية من الطفولة المبكرة للحيلولة دون حدوث صعوبات فى مهارات القراءة والكتابة والتى تعتبر أساسًا جوهريًا فى التحصيل الدراسى والتفاعل الاجتماعى الإيجابى ، وعرضت الدراسة للمفاهيم الأساسية المرتبطة بمهارات الإعداد للقراءة مثل التقييم فى المراحل العمرية المبكرة والتدخل المبكر والوقاية من خلال التدريب على مهارات الوعى الفونيمى ودور التعلم الأسرى ، وقد ركزت الدراسة على محورين أساسيين للوقاية من الفشل فى القراءة وهى الوعى الفونيمى والتعلم الأسرى والتحفيز والتطور اللغوى ، ويشتمل الوعى الفونيمى على تدريب الأطفال بشكل رسمى ومباشر على مهارات السجع والإيقاع والقافية وتعرف أجزاء الكلام (الأصوات و المقاطع) والتلاعب بها من خلال الكلمات ، أما التعلم الأسرى فإنه يركز على دور الوالدين والأسرة عمومًا فى تعليم القراءة والكتابة بالإضافة إلى تحفيز لغة الطفل وتوفير بيئة لغوية تمكن أطفالهم من خلالها اكتساب اللغة بشكل طبيعى وتهيئتهم للقراءة الكتاب والاستمتاع بالكتب ومحتواها .

أما دراسة (الجوهرة آل تويم ، ٢٠١٥) فقد هدفت تعرّف مدى تضمين أنشطة تنمية مهارات الوعى الصوتى فى كتاب (لغتي) بأجزائه المقررة على تلاميذ الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية طبعة عام (١٤٣٤ - ١٤٣٥) كما هدفت إلى تعرّف طبيعة الفروق بين أجزاء كتاب (لغتي) تضمينها تلك الأنشطة ، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفى التحليلى المتمثِّل منهجية تحليل المحتوى ، وذلك باستخدام بطاقة تحليل المحتوى متضمنة خمسة وعشرين نشاطًا تم تحليل كتاب (لغتي) بأجزائه في ضوئها ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها أن ٨٨% من مجموع الأنشطة المتفق عليها فى تنمية الوعى الصوتى غير متضمنة كتب المرحلة ، أى ما يقارب اثنين وعشرين نشاطًا ، ٨% من مجموع الأنشطة متضمن الكتب بدرجة ضعيفة ، وهما نشاطان ، ٤% من مجموع الأنشطة متضمن الكتب بدرجة متوسطة وهو نشاط واحد ، وبلغت النسبة العامة لتضمين الأنشطة الكتب المحلّلة ١٢% وهى نسبة تقع ضمن الدرجة (غير متضمن) وفق تفسير تدريج التضمين ، أخيرًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى تضمين أنشطة تنمية مهارات الوعى الصوتى بين أجزاء كتاب (لغتي) ، وهذا يشير إلى وجود شبه تماثل بين أجزاء كتاب (لغتي) فى مستوى تضمينها أنشطة تنمية مهارات الوعى الصوتى على الرغم من اختلاف طبيعة كل كتاب والهدف من تدريباته .

وباستقراء الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن تنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية يصبح صعب المنال فى إطار المقررات المقدمة مما يستوجب إعداد برنامج مخصص لتنمية مهارات الوعى الصوتى بحيث يتضمن البرنامج أنشطة متنوعة ، وهذا بدوره يتطلب استخدام استراتيجيات متنوعة تساعد التلميذات على التمكن من مهارات الوعى الصوتى ، والوعى بالعمليات المعرفية وفوق المعرفية اللازمة لتلك المهارات .

ومما يقوى الحاجة إلى هذه الدراسة أنه فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة ، لوحظ خلو الميدان من الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الوعي الصوتي بالمملكة العربية السعودية ، وخاصة فى مجال المناهج وطرق التدريس .

ثالثاً ـ تحديد مشكلة الدراسة :

بناءً على ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى العبارة التالية :

تدنى مستوى مهارات الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية

وللتصدى لهذه المشكلة يلزم الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

١- ما مهارات الوعى الصوتى اللازمة لتلميذات الصف الأول الإبتدائى بالمملكة العربية السعودية ؟

٢- ما أسس برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية ؟

٣- ما صورة البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الإبتدائى بالمملكة العربية السعودية ؟

٤- ما فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الإبتدائى بالمملكة العربية السعودية ؟

رابعاً ـ فروض الدراسة :

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة تعرف أصوات أول الكلمة.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة تعرف أصوات آخر الكلمة .

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية .

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة .

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارات التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة .

خامساً ـ مصطلحات الدراسة :

١- الفعالية :

هى القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقاً ، أو هى القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد (محمد السيد، ٢٠٠٣ ، ٤٥)

وتعرف الدراسة الحالية الفعالية إجرائياً بأنها " مقدار التأثير الذى يحدث نتيجة استخدام البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية ، ويعبر عنه بحجم التأثير أو قيمة مربع " إيتا " .

٢- البرنامج :

يعرف بأنه مجموعة من الأساليب والأنشطة التدريبية المخطط لها والتى تم تصميمها من قبل الباحثة بهدف تنمية بعض مهارات الوعي الصوتى والمحددة في محتوى البرنامج اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .

٣- الوعي الصوتي :

الوعي الصوتي هو معرفة الطفل العلاقات بين الرموز المكتوبة والأصوات ، تلك العلاقة التي تؤكد على اكتساب التلاميذ لتطابق الأصوات بالحروف واستخدامها فى القراءة والهجاء.

(National Reading Panel, 2000, p.2)

أي أن الوعي الصوتي هو إدراك واستيعاب الطفل أن الكلمات المنطوقة هي عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (فونيمات) وليست وحدة صوتية واحدة ، وهذا الوعي مهم في

تطور القراءة في المنظومة الهجائية ، وذلك لأن المنظومات الهجائية كلها عبارة عن حروف تمثل وحدات صوتية .

وتعرف الدراسة الحالية الوعي الصوتي بأنه معرفة التلميذات بأصوات اللغة ومبناها حيث تشمل هذه المعرفة الوعي بتركيب الكلمة ، والقدرة على التحكم بأجزائها ، والتمكن من إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المُرادة ، واعتبارها قالباً صوتياً مركباً من عدة مقاطع صوتية يمكن التحكم فيه والتلاعب به .

سادساً ـ حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود التالية :

١- عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الابتدائى بمحافظة البكيرية ـــ منطقة القصيم ، حيث يمثل الصف الأول الابتدائى نقطة الانطلاق الحقيقى نحو القراءة .

٢- مهارات الوعي الصوتي التى توصلت إليها الدراسة بصورة إجرائية .

٣- الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ١٤٣٦هـ – ١٤٣٧هـ .

سابعاً ـ منهج الدراسة :

تتبع الدراسة المنهج الوصفى فيما يتصل بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كما اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبى فيما يتعلق بإجراء التجربة لتقصى فعالية البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .

ثامناً ـ خطوات الدراسة :

١- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالوعي الصوتي لتعرف أسسها الفلسفية وخصائصها ، والإجراءات المتبعة لتطبيقها .

٢- إعداد قائمة بمهارات مهارات الوعى الصوتى اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية وعرضها فى صورة استبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين وحساب صدق وثبات الاستبانة ، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق .

٣- تطبيق الاستبانة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة ، وتحديد قائمه نهائية بمهارات مهارات الوعى الصوتى اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية.

٤- تحديد أساس ومنطلقات البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .

٥- بناء البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .

٦- بناء اختبار الوعي الصوتي وأداة التصحيح وضبطهما .

٧- بناء دليل المعلمة لتنفيذ البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .

٨- اختيار مجموعة من طالبات الصف الأول الابتدائى كعينة للدراسة وتطبيق الاختبار عليهن قبليًا .

٩- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

١٠- التطبيق البعدى لاختبار الوعي الصوتي على عينة الدراسة .

١١- رصد النتائج ، ومعالجتها إحصائيًا .

١٢- تحليل النتائج وتفسيرها .

١٣- تقديم التوصيات والمقترحات .

تاسعاً - أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به فى إفادة الفئات الآتية:

١- مخططى المناهج ومطوريه : قدمت هذه الدراسة إطارًا جديدًا لتدريس الوعي الصوتي حيث يمكن الاستفادة من البرنامج المقترح وتضمينه لمناهج اللغة العربية بالصفوف الأولي بالمرحلة الابتدائية ، وكذلك تقديمه فى برامج إعداد معلمى اللغة العربية وتأهيلهم أثناء الخدمة وقبلها.

٢- المعلمات والمشرفات التربويات : حيث قدمت الدراسة اختبارًا لتقويم الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية ؛ فضلًا عن تقديم دليل لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .

٣- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .

عاشراً - الإطار النظري للدراسة :

١- مصطلح الوعى الصوتى :

بدأ استخدام مصطلح الوعى الصوتى فى بدايات الستينيات على يد العالمين الروسيين (Zhurova and Elkonin) فى معرض حديثهما عن العلاقة بين علم النفس والصوتيات ، حيث أشارا لوجود علاقة بين القدرة على تجزئة المقاطع داخل الكلمات والنجاح اللاحق فى تعلم القراءة ؛ كما أضافا أن تعلم التلاميذ القدرة على عزل المقاطع الصوتية فى الكلمات بطرقة سليمة جعلهم أكثر وعيًا بمنطوق تلك الكلمات عند الاستماع إليها ، مع تطور قدرتهم على تقبل الكلمات المتشابهة داخل سياقات الجمل وفهمها من خلال تلك السياقات (Ball and Blachman, 1991, p.51)

وفى مطلع السبعينات تناول كل من (Kavanaugh and Mattingly, 1972) الوعى الصوتى وأثره على تنمية المعرفة فى كتاب لهما بعنوان (اللغة ما بين الأذن والعينين) حيث عرضا لوظيفية وبناء المعلومات فى إطار تجهيز المعلومات وخاصة العمليات المرتبطة باللغة المنطوقة والمكتوبة وأهمية التركيز على مهارات التحدث والاستماع لما لهم من دور مهم فى تنمية القراءة ،وما يتبعه من فهم للمقروء وأكدا على أن بناء منظومة اللغة ترتبط بالدرجة الأولى بحاستى الاستماع (الأذن) والقراءة (العينين)

وسعى كل من (Lieberman and Shankweiler,1977) لوضع أول نموذج نظرى لتفسير العسر القرائى من المنظور الفونولوجى حيث اعتمدا على فكرة وجود خلل فونولوجى يمثل أساس الصعوبة التى يصادفها عسير القراءة فى تجزئة الكلمات المكتوبة إلى وحدات صوتية ، حيث افترضا أن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة فى تجزئة الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة ، وهذا بدوره يجعل من الصعب عليهم أن يتعرفوا على الكلمات من خلال التحليل الأبجدى وتركيب أصوات الحروف أو ما يُدْعَى بفك الترميز الصوتى(ضعف التحليل الصوتي) كمظهر من مظاهر مشكلة أكبر هى ضعف الترميز الصوتى أى اختزان الذاكرة رموزًا (مماثل صوتى) غير فعالة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات.

ويعرف (Stanovich,1994. pp. 282) الوعى بالأصوات (Phonological awareness) بأنه مجموعة المهارات اللغوية وفوق اللغوية تتضمن الإحساس الدقيق بتركيبة الأصوات فى الكلمة المنطوقة ، وهو يتمثل فى القدرة على التعامل تعاملًا واضحًا مع الوحدات الفونولوجية الكلية والمقطعة.

ويشير (Yopp and Yopp, 2000) أن الوعى بالوحدة الصوتية (Phonemic awareness) يقصد به الوعى بأصغر وحدة صوتية تتألف منها اللغة المسموعة أى أنه إدراك لطبيعة الوحدات الصوتية التى يتألف منها الكلام حيث تكون فى تسلسل يحمل معنى ذلك الكلام .

كما عرفت (Ukrainetz, 2009, p.88) الوعى بالوحدة الصوتية بأنه القدرة على تعرف وتوظيف الأصوات داخل الكلمات ، أما الوعى الصوتى فيقصد به الحساسية للبنية الصوتية السليمة للغة وبشكل أكثر تحديداً هو الوعى بحجم وحدة الصوت .

وبذلك فإن الوعى الصوتى يمثل القدرة على توليد وتعرف مقاطع الكلمات كقوافيها وبداياتها أو نهاياتها ، وتعرف كل وحدة صوتية فى الكلمة ، وبذلك فإن الوعى بالوحدة الصوتية هو جزء من الوعى الصوتى ككل (Yopp and Yopp, 2000, pp. 130-131)

كما يُعرف (Jason and David, 2005 ,p.256) الوعى الصوتى بأنه القدرة على المعالجة الصوتية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعى الصوتى (مقاطع الأصوات) والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الوحدات الصوتية) فى الكلمات والاستفادة منها ، وكذلك المهارات الصوتية غير المتطورة (الابتدائية) مثل الحكم على أن كلمتين بهما سجع .

بينما عرف (Savage & Carless,2004, p.15) الوعى الصوتى إجرائيًا بأنه القدرة على التفكير فى البنية السليمة للغة مما يساعد على التمكن من مهارات لغوية أساسية مثل التجزئة ، والدمج والتركيب وحذف أو إضافة مقطع صوتى من الكلمة ، وتحديد الأصوات المتشابهة فى الكلمات المختلفة .

أما (Nation, 2008, p.1) فعرف الوعى الصوتى بأنه المكون اللغوى الذى يرتبط بالقراء المبتدئين ويعرف بأنه المهارات اللغوية التى تسمح لنا بطريقة عقلية تحليل ومقارنة أصوات الكلمات المنطوقة .

ويرتبط بمفهوم الوعى الصوتى مفاهيم أساسية أخرى فالحرف الأبجدى (The grapheme) (شفرات الهجاء/ مبادئ الهجاء) هى الأصوات المخصصة للرموز المكتوبة (الحروف) أو منطوق الحرف بهدف قراءة الكلمات بينما تعرف الوحدة الصوتية المقروءة (Phonics) بأنه التعبير الرمزى أو الخطى عن الصوت (Wang, Porfeli, & Algozzine, 2008, p.412)

فالحروف الأبجدية هى ترميز للغة المنطوقة ومهارات الوعى الصوتى توفر الصلة الأساسية بين لغة واحدة فى شكلين مختلفين (مكتوبة ومنطوقة) والتمكن من تلك المهارات تمكن الطفل من أن يصبح قارئًا فعالًا(Phillips et al. 2008 p.4)

إن الهدف الأساسى من تعليم الوعى الصوتى هو اكساب الأطفال الأساسيات الصوتية التى تتيح لهم القدرة على تعلم نطق الأصوات ؛ لأن ذلك ينطوى على فهم واسع للغة بما تتضمنه من مقاطع وأصوات .

ويشير علم اللغة إلى أهمية تنمية قدرة الفرد علي تجزئة الجمل إلى كلمات ومن ثم تجزئة الكلمات إلى أصوات كعناصر مهمة لإتقان مهارات القراءة ، وأنه من الضروري

أن يجد الأطفال الكلمات التي تحتوي نفس الأصوات أو الإيقاعات فى تمارين القراءة المبكرة للتدريب عليها ، وفهم قواعد وأنظمة اللغة ليتمكنوا من أداء مثل هذه المهام اللغوية فى المستقبل (Schuele and Boudreau, 2008 , p. 9)

وفيما يلى يعرض البحث لأهم الاتجاهات المفسرة لعلاقة الوعي الصوتي بتعلم القراءة ودوره المؤسس لتعلم مهارات القراءة فى المرحلة المبكرة .

١- التقدم من الاتصال الشفوى للوعى الصوتى :

الاتصال الشفوى قبل المدرسة هو جزء أساسى من حياة الأطفال حيث يولد الطفل السليم ولديه آليات اكتساب اللغة المنطوقة ؛ فالمناغاة هى أولى محاولات الأطفال للتواصل مع الكبار حيث يكافح الصغير لتبادل المعلومات ومع مرور الزمن ، وتكرار سماع المفردات اللغوية والأصوات المألوفة يبدأ التقدم فى تشكيل الكلمات ؛ كما أن المهارات الشفوية التى سيكتسبها الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة تتحدد بمجموعة من العوامل التى تؤثر فى مستوى أداءه التالى مثل اللهجات والوضع الاجتماعى والاقتصادى ومستوى ثقافة الأسرة ، وتلقى تعليم مرحلة ما قبل المدرسة (Honig,2007, p. 584)

ومن خلال نتائج الأبحاث قدم المعهد الوطنى لصحة الطفل والتنمية البشرية (NICHD, 2005, p.428) رؤية حول تطور اللغة لدى الأطفال حيث أكد أن تعلم اللغة لا يتوقف على التعليم الرسمى حيث يبدأ من قبله بفترة طويلة .

ويرتبط تطور تعلم اللغة فى المرحلة المبكرة على ما يعرف بالحلقة الصوتية التى تتكون بدورها من جزأين : وحدة الحفظ الصوتى وهى الوحدة القادرة على تخزين المعلومات الآتية من اللغة ، وتتميز بوجود آليات للمراقبة اللفظية لتأجيل الاندثار التدريجى لآثار الذاكرة اللفظية ، والمفكرة البصرية وهى المرتبطة بالمعلومة اللفظية المقدمة بصرياً (كلمات مكتوبة) فيتم تحليلها أولاً ثم يعاد ترميزها صوتياً فيسمح لها حسب شكل الحروف بالدخول إلى المخزون اللفظى .

وتتدخل فى الحلقة الصوتية عدة مظاهر تتسبب فى التأثير عليها من حيث كفاءة وحدة الحفظ أثناء إعادة التذكر ، ومن أهم هذه المظاهر تأثير التماثل الصوتى ، وتأثير طول الكلمة ، وتأثير الحذف اللفظى ، ونسبة التكرار، وفيما يلى بيان ذلك :

أ- تأثير التماثل الصوتى :

يقصد بالتماثل الصوتى أن وحدة الحفظ الصوتى لسلسلة لفظية متقاربة صوتياً أقل من وحدة الحفظ لسلسلة لفظية متباعدة صوتياً وذلك لدى الأطفال قبل سن المدرسة ، أما الأطفال الأكبر (بعد الالتحاق بالمدرسة) يظهر هذا التأثير سواء كانت صيغة تقديم السلسة اللفظية سمعية أو بصرية ؛ مما يعنى وجود وحدة حفظ صوتى تحتفظ بالكلمات المسموعة

أو المرئية على شكل سلسلة صوتية ، وعندما تكون الكلمات مسموعة تذهب مباشرة إلى وحدة الحفظ الصوتى دون أن يحتاج الطفل للتلفظ بها بصوت مرتفع أو منخفض .

أما فى حالة أن يكون تقديم السلسلة الصوتية بطريقة بصرية فإن آليات النطق تتدخل فى عمل الحلقة الصوتية ليدعم طريق تقديم السلسلة الصوتية المنطوقة ، إلى أن تصل إلى وحدة الحفظ الصوتي.

ب- تأثير طول الكلمة :

مهما يكن نوع تقديم الكلمات بصرى أو سمعى ، فإن وحدة الحفظ الصوتى للكلمات القصيرة أو الوحيدة المقطع أفضل من وحدة الحفظ الصوتى للكلمات الطويلة ، وهذا يكون فى حالات التناول اللغوى العارض ، أما عندما يكون المتلقى فى حالة القيام بمهمة لغوية تستهدف تفعيل وحدة الحفظ ، فإن هذا التأثير يصبح عديم الجدوى ، وهذا يوضح أن تدخل النطق فى الحلقة الفنولوجية لا علاقة له بالتكرار الآلى المستعمل من المتلقى لمراجعة مستوى التذكر للمحتوى فى وحدة الحفظ الصوتى .

ج- تأثير الحذف اللفظى :

يمكن عرقلة عمل آلية الإعادة التلقائية اللفظية ، بفضل مهمة الحذف اللفظى ؛ فنطلب من المتعلم إعادة سلسلة مقاطع صوتية وبعدها نطلب إعادة كتابتها للكلمات كى نمنع أثر الإعادة المختصرة مباشرة قبل التذكر ، فنلاحظ نقص وحدة الحفظ ، وغياب تأثير طول الكلمة سواء كانت صيغة التقديم سمعية أو بصرية ، مع غياب تأثير التماثل الصوتى المقدم بصرياً إلى وحدة الحفظ الصوتى .

د- ثأثير مستوي النطق :

يتعلق الأمر بتحديد سرعة النطق بأن نطلب من المتعلم قراءة سلسلة من الأرقام فى أكبر سرعة ممكنة ، أو نطق كلمات خلال وقت محدد ونسبة التلفظ تساوى عدد الوحدات المتلفظ بها فى الثانية ، وفى حالة وجود خلل فى آليات الإعادة التلقائية فإن نسبة النطق تنقص .

مما سبق نجد أن الحلقة الصوتية من خلال آلية عملها تلعب دوراً مهماً وفعالاً فى عملية القراءة ، لذلك رؤى التوسع فيها لنرى بعض المظاهر و تطورها عند الأطفال ، و كيف تتدخل فى بعض العمليات المعرفية .

فعندما يكون الأطفال فى سن أربع سنوات تكون وحدة الحفظ الصوتية حساسة لتأثير التماثل الصوتى الذى يظهر حتى بوجود الحذف اللفظى ؛ وبهذا فإن الطفل فى بداية دخوله مرحلة ما قبل المدرسة ، يمكنه أن يرمز صوتياً للمعلومات اللفظية التى يسمعها ، بدون أن يحتاج إلى نطقها ، وهذا ما يبين أنه فى هذه السن هناك وحدة تخزين صوتية تذهب إليها المعلومات المنطوقة والمسموعة مباشرة .

والملاحظ أنه فى مرحلة ما قبل المدرسة تتأثر وحدة الحفظ الصوتية بطول الكلمة لكن ذلك فى حالة الاستقبال السمعى فقط مما يؤكد وجود آلية أولية للإعادة التلقائية ، تتميز

بقدرة إعادة الكلمة التى تم سماعها مباشرة ، ومع تقدم العمر يصبح للاستقبال البصرى تأثير التماثل حيث لا يظهر إلا بعد سن السادسة ، أما تأثير طول الكلمة فيظهر بعد سن الثامنة هذا ما يدعنا نفكر بأن الأطفال أقل من ست سنوات يمكنهم تسمية الأشياء بصورها المقابلة .

أما عدم تأثر وحدة الحفظ الصوتية للصور بالتماثل الصوتى ، وبطول الكلمة يبين بأن إعادة الترميز الصوتى غائبة ، وهذا ما يمنع المعلومات البصرية من الدخول إلى وحدة الحفظ الصوتى .

إن هذا الغياب لتأثير طول الكلمة ، والتماثل الصوتى يقودنا للقول بأن الطفل قبل ست سنوات يحبذ الاحتفاظ بصور الكلمات التى يمكنه التلفظ بها فى المفكرة الفضائية البصرية.

أما تأثر التذكر الفورى للصور بالتماثل الصوتى دون طول الكلمة يبين بأن الطفل فى ست سنوات يمكنه توظيف إعادة الترميز الصوتى للمعلومات البصرية فيأخذ الرموز الصوتية المتولدة عن إعادة الترميز إلى وحدة الحفظ الصوتى .

وفى حوالى سن الثامنة تبدأ وحدة الحفظ بالتأثر بكل من التماثل الصوتى وطول الكلمة ومهما كانت صيغة التقديم سمعية أو بصرية فالمعلومات اللفظية المسموعة مثلها مثل المعلومات البصرية المنطوقة ، لديها ورقة عبور إلى وحدة الحفظ الصوتى والإعادة اللفظية الآلية الداخلية تكون فى هذه السن ثنائية ، فتسمح بمراجعة المحتوى الصوتى ، وأيضًا الرموز الصوتية المأخوذة من نظام إعادة الترميز الصوتي .

وفي إطار النموذج السابق كشفت دراسة (Gray and McCutchen, 2006 . p. 325) أن هناك علاقة وثيقة بين الوعى الصوتى وقدرات التلاميذ على فك تشفير الرموز المطبوعة فقد توصلا إلى أن الأطفال الذين تمكنوا من الوعى الصوتى هم الأكثر قدرة على تعرف الرسائل الصوتية للكلمات بسهولة ومن ثم وضع تصور للحروف فى كلمات أخرى ؛ وبذلك يصبح الوعى الصوتى جسراً يقود نحو تطور مهارات القراءة من ناحية وبين النصوص المطبوعة من ناحية أخرى .

٢- العلاقة بين الوعى الصوتى وتعلم القراءة :

تشير الأدبيات المتعلقة بتعلم القراءة أن هناك دورين أساسيين يلعبهما الوعى الصوتى فى اكتساب مهارات القراءة ، الأول : أنه يمثل وسيلة أساسية لفك الرموز المكتوبة ، والثانى : أنه يحمل مؤشراً لقدرات القراءة اللاحقة ؛ فالوعى الصوتى باعتباره استراتيجية للقراءة تمكن التلاميذ من امتلاك مهارات مفيدة التى بها سيتمكنون من فك شفرات الكلمات ، وتجعلهم أكثر قدرة على ربط الوحدات الصوتية والحروف خلال النطق ببنية الكلمة .

فالوعى بالوحدات الصوتية يمثل أحد المهارات الأساسية فى تعلم القراءة ، حيث تضمن إقامة رابط واضح بين أصوات الكلمات (الوحدات الصوتية) والرموز المطبوعة

والحروف ومقاطع الكلمات ، فمن خلال التركيز على أصغر الوحدات الصوتية (الفونيم) فإن التلاميذ سيكون لديهم فرصة حقيقة لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المرسوم (الحرف أو المقطع) حيث يتم ذلك الربط بين الأصوات والرموز بصورة تتيح فهم أوضح للبنية الصوتية للحروف والمقاطع فى اللغة .

(Ball and Blachman,1991, p.51)

أما (Treiman, R., 1992,p.66) فيرى أن الوعى الصوتى لا يمكن تفسيره إلا من خلال تحديد أربع عناصر صوتية أساسية هى (المقطع الصوتى، بدايات الكلمة، نهايات الكلمة ، والوحدات الصوتية) وبصورة أكثر دقة معرفة الوحدات الصوتية لبدايات ونهايات الكلمة .

ويوضح كل من (Shankweiler and Fowler, 2004,p. 487) إن الوحدة الصوتية (الفونيم) هى المكون الأكثر أهمية عند تعلم القراءة ، وخاصة في مرحلة تعلم التهجئة وتعلم توظيفها ؛ كما أوضحا بأن تعرف التلاميذ للمنطوق الصوتى الخاص بكل حرف على حدة يساعده على فك رموز الكلمات الجديدة التى لم يكن قد عرفها مسبقًا .

بينما أكد (Nicholas, Rasinski, & Rupley, 2008,p. 257) إن التلاميذ الذين يمتلكون القدرة على تصور أنماط نهايات الكلمات تصبح لديهم قدرة علي إعادة توظيف ذلك على كلمات أخرى جديدة ينطبق عليها نفس النمط الهجائى .

وقد أكد (Whiteley et al. 2007. P.249) على أهمية الوعى الصوتى كوسيلة فاعلة يمكن أن تساعد الأطفال على القراءة حيث دعموا التركيز على تعلم مبادئ التهجئة ، والتى تدعم بدورها تنمية آليات تعرف الكلمات .

أما (Aarnoutse et al,2005,p. 12) فقد أوضحوا أن المهارات الأساسية للقراءة التى ينبغى أن يتعلمها التلميذ فى المرحلة الأولى من تعلم القراءة ، والتى تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى فهمه للنص فى المستقبل هى التهجئة والوعى بالمقطع الصوتى ، وتعرف الكلمة والوعى الصوتى .

أما المركز الوطنى للقراءة (The National Reading Panel, 2000, p.3) فيشير إلى أن القراءة تمثل منطقة مركزية داخل منهج المرحلة الابتدائية حيث تتضمن خمس مكونات أساسية هي الوعى الصوتى – تعلم الصوتيات – تنمية المفردات – الطلاقة القرائية - الفهم القرائى .

ويؤكد كل من (Spear-Swerling , Brucker and Alfano,2005, p.268) على أهمية المعرفة بالقدرات الأساسية لتعليم القراءة الفعالة فى المراحل المبكرة لتعليم القراءة واعتبروا أن الوعى الصوتى كجزء من تنمية حساسية الأطفال للأصوات المنطوقة للكلمات يمثل عملية محورية فى تعلم القراءة بداية من نطق الحروف مروراً بالمقاطع الصوتية اللغوية انتهاءً بالكلمات والجمل .

كما يؤكد (Treiman, R., 1992,p.66) على أن الوعي الصوتي يرتكز على معرفة الوحدات الصوتية لبدايات ونهايات الكلمة وهى إحدى مهارات مرحلة ما قبل القراءة التى يتطلب تعليمها فى مرحلة مبكرة حيث تلعب دوراً فى نطق الكلمات كنمط من انماط التهجئة المقطعية .

وهو ما أشار إليه (Aarnoutse et al.,2005, p.254) بقوله " أن علينا الاعتراف بحقيقة أن معرفة الأصوات المركبة للكلمات هى الخطوة الأولى اللازمة لتعلم القراءة المبكرة ، وهى التى تمكننا من نطق صوت الكلمات " ، وعلى نفس المنحى أكد (Sprugevica and Hoien , 2003 , p.119) أن هناك عدد من الدلائل التى أوضحت ان الوعى الصوتى يمثل أحد أهم عوامل اكتساب التلميذ للسرعة والدقة والطلاقة فى القراءة .

ومما سبق يتضح أن هناك اتفاق على تقديم الوعى الصوتى كجزء أساسي من عمليات القراءة والتى تبنى على أساسها مهارات متعددة ومتدخلة من مهارات القراءة الأساسية الأخرى .

وباعتبار أن الوعى الصوتى جزء من استراتيجيات تعلم القراءة فى المرحلة الأولية لتعلمها للمبتدئين فإن تعلم الاستماع للأصوات والحروف ، وتجديدها وتوظيفها داخل السياق الشفهى يساعدهم على تنمية القراءة عن طريق توظيف المهارات اللغوية الشفهية لتصبح جزء من المهارات القرائية المطلوبة بشكل وظيفى لتحقيق تمكن وفهم أعمق لعملية القراءة .

كما أن قدرة التلاميذ وسيطرتهم على استخدام المفردات اللغوية الشفهية تساعد وبصورة واضحة على تنمية الوعى الصوتى الذى يمثل مقياسا للتقدم الطبيعى نحو تعلم القراءة .

ويمنح إتقان التلاميذ للوعى الصوتي مؤشرًا جيدًا للمعلمين في إدراك مدى تمكن تلميذهم وتقدمهم في مهارات القراءة أو نقاط الضعف التي يلزم عندها التدخل في علاج الضعف المحتمل ؛ فبالإضافة إلى دور الوعى الصوتي كاستراتيجية لتعلم القراءة ، فإنه يعد أداة للتنبؤ بالوضع القرائى المستقبلى للتلميذ ، ومؤشرًا لتطور أدائه أو عجزه .

ويؤكد (Torgesen et al., 1999, p.579) بأنه ربما يكون الاستنتاج الأكثر أهمية أن الوعى الصوتى كجزء من معالجة الخصائص الصوتية للغة يؤدى بشكل حتمى لنجاح تعلم القراءة، والإخفاق فيه يعد السبب الأكثر شيوعاً لحدوث صعوبات القراءة .

علاوة على ما أيد به (O'Connor, 1999 , p.203) هذه الفكرة بأن التمكن من الوعى الصوتى ومعرفة أصوات الحروف تعد مؤشرًا قويًا لمستقبل تعلم القراءة لدى الأطفال .

أما (Snider , 2001 , p.203) فقد اعتبر الوعى الصوتى جسرًا للقارئ المبتدئ للتمثيل الصوتى للغة المكتوبة رغم وجود الخلفية الشفوية لديه ، وقد سمى الوعى الصوتى بالقدرة فوق اللسانية حسب كونها تعمل كرابط وظيفى بين اللغة الشفوية والقراءة اللتين تعتمدان على بعضهما البعض من حيث النمو ومن حيث التوظيف وفق الآليات العصبية والمعرفية .

ويشير (Bishop, 2003, p. 190) أن هناك من الأدلة التجريبية التى أكدت على أهمية التدخل المبكر لمنع حدوث صعوبات فى القراءة من خلال استخدام استراتيجية وقائية قائمة على مهارات إعادة فك رموز اللغة المكتوبة المستمدة من إتقان الوعى الصوتى .

ومما يدعم أهمية استخدام الأنشطة المرتبطة بالوعى الصوتى عبر الاتصال الشفوى بالمكتوب فإن الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال قدمت بالدليل القاطع بأن الأطفال الذين تتعزز لديهم مهارات الوعى الصوتى فى المراحل الأولى من تعلم القراءة يكونوا أكثر قدرة على امتلاك المهارات الأساسية التالية ، والتطور النمائى لمهارات القراءة الاكثر تعقيدًا بما تتضمنه من مهارات عقلية كالنقد والتحليل دون الوقوف عند حد تعرف الكلمة (Muter, Hulme, Snowling, and Stevenson , 2004, p.665).

ونظرًا لأهمية تعليم الوعى الصوتي فى مرحلة القراءة المبكرة فقد أصبحت هذه المرحلة هدفً ا للعديد من المبادرات الحكومية ، ومؤتمرات الجهات الرسمية وتقارير المنظمات غير الرسمية إلى تعزيز القراءة ، وتنمية مهاراتها ، ومنها تقرير وزارة التعليم بكندا بعنوان (استراتيجية القراءة المبكرة ضرورة لا رفاهية) (Ontario Ministry of Education, 2003) حيث كان هناك إشارة إلى أن ٤٠% من التلاميذ بعد أربع سنوات من التمدرس لم يحققوا الحد الأدنى من الكفاءة فى القراءة والرياضيات .

كما قدم (The U.S. Department of Education, 2004 , p.11) مبادرة (القراءة أولًا) في إطار استراتيجية (لن نترك طفل بلا تعليم) ، المقدمة من وزارة التعليم الأمريكية والتي تستند لفكرة مؤداها أنه عندما يبدأ التلاميذ فى الانخراط فى برنامج وأنشطة لبناء مهارات القراءة المبكرة فإن تعلم الوعى الصوتى يدعم بدرجة كبيرة التقدم من مستوى عدم القدرة على القراءة إلى مستوى قارئ مبتدئ ، فعندما تتاح فرصة الكافية للتلاميذ لفهم وتنفيذ الوعى الصوتى فإنه يمتلك القدرة على تحويل النصوص المكتوبة إلى أصوات لها معنى يكتسب من خلالها المهارات الكافية لإدارة عمليات القراءة .

ووفقاً لدراسة (Anthony and Lonigan, 2004, p.43) التى أكدت على الأثر الإيجابى للتمكن من مهارات الوعى الصوتى ، وأنه من الضرورى أن يخضع التلاميذ المبتدئين لفحص مدى تمكنهم من مهارات الوعى الصوتى ضمن فترة من (٣٠ – ٤٠ يومًا) عقب الشهر الأول من تعلم القراءة فى المدرسة وذلك لتحديد مستوى تمكنهم من ناحية ، واتخاذ التدابير اللازمة حيال التلاميذ ضعيفي التمكن .

ويرى كل من (Hemphill and Tivnan, 2008, p. 427) إن التلاميذ الذين لا يتمكنوا من مستو كاف من الكفاءة للوعى الصوتى يكونوا أكثر عرضة للوقوع فى خطر صعوبات القراءة فى المستويات التعليمية اللاحقة ، كما يشير كل من (Carroll and Snowling, 2004, p.631) إلى أنه أصبح من المتفق عليه على نطاق واسع أن تعلم القراءة يعتمد على مهارات الوعى الصوتى ، وتعرض التلاميذ لصعوبات التمكن من تلك المهارات يجعلهم أكثر عرضة لخطر صعوبات القراءة .

ويتفق معهم (Savage and Carless, 2005, p.35) حيث أكدا على أن التلاميذ الذين شاركوا فى برنامج قرائى يتضمن تعليم موجه للوعى الصوتى كانوا أكثر قدرة ونجاحاً فى مستواهم القرائى عن غيرهم ممن لم يشاركوا فى البرنامج ، كما أوصوا بأهمية وجود برنامج يهدف فى الأساس لتطوير البنية اللغوية لدى التلاميذ قائم على الوعى الصوتى كأداة للتدخل المبكر لعلاج الضعف لديهم كوسيلة داعمة للحد من خطر التعرض لصعوبات القراءة فى المستقبل.

ويتبنى كل من (Whiteley, Smith, and Connors, 2007, p.250) نفس المنحى السابق حيث أكدوا على أن المهارات الصوتية الضعيفة يمكن تنميتها من خلال وجود برنامج واضح المعالم يهف إلى إعادة صياغة الوعى الصوتى لدى هؤلاء التلاميذ .

يتضح مما سبق أن الوعى الصوتى عنصرًا أساسيًا ومتطلبًا أوليًا لتدريس اللغة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، كما ينبغى التخطيط الواعى وفقاً لأهداف مرسومة ومحددة لتضمينه فى برامج القراء فى تلك المرحلة ، وفى تلك الصفوف .

٣- مكونات العمليات الصوتية لدى الأطفال:

هناك ثلاثة مكونات أساسية للعمليات الصوتية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإتقان مهارات اللغة المكتوبة، وهى الوعى الصوتى ، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوى ، والذاكرة الصوتية . (Wagner et al., 1994, p.276)

أما الوعى الصوتى فيشتمل الوعى بالكلام ومعالجته على عدة مستويات حيث يبدأ الأطفال بالوعى بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة أولًا كوعى الأطفال أن كلمة (عبد الله) مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما عبد و الله ، ثم ينتقلون إلى المستوى التالى وهو الوعى بالمقطع الصوتى فى الكلمة الواحدة كوعى الأطفال أن كلمة سحاب مكونة من مقطعين هما (سِ) و (حَاب) ، ثم يأتى بعد ذلك الوعى بالاستهلال والسجع ففى المثال السابق الاستهلال هو (سِ) والسجع هو (اب) ، أما الوعى بالنهاية فيتم من الوحدة الصوتية الصغرى فى المقطع أو الكلمة كالوعى بأن مقطع (اب) فى المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين هما /ا/ و /ب/ وتعرف هذه المهارة الأخيرة بالقدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة بالوعى الصوتى .

ويشير (Goswami, 2005, p.248) إلى أن تأثير القدرة على التعامل مع السجع والوحدات الصوتية مرتبطة بأوضاع مختلفة للقراءة ؛ كقراءة الكلمات بالشكل الكلى ، أو قراءتها بالتهجى حرفاً فحرفاً فبينما التعامل مع السجع يساعد على القراءة بالشكل الكلى ، فإن التعامل مع الوحدات الصوتية يساعد على القراءة بالطريقة الجزئية ، وذلك من خلال مطابقة الحرف لصوته ، وعندما يكبر الطفل يتعرض لكلمات أكثر تعقيدًا ، وبالتالى لتعرف تلك الكلمات يجب أن يكون قادرًا على الإحساس بالمستويات المختلفة للوعى الصوتى فى اللغات الهجائية المعقدة ؛ فالاحتياج إلى القراءة باستخدام التشابه فى الشكل ليس ضروريًا ، لأن قواعد ارتباط الحرف وصوته فى هذه اللغات واضح فالعلاقة بينهما تقريبًا ثابتة .

ومن هنا فالطبيعة الهجائية للغة قد تغير من تأثير التعامل مع المستويات المختلفة ؛ بمعنى آخر التعامل مع السجع أو مع الوحدات الصوتية قد يرتبط ارتباطًا مختلفًا مع قدرات تعلم القراءة فى اللغات الأخرى وفقًا للمواصفات الهجائية للغة ، ويتفق معظم الباحثين على نظرية التطور للوعى بالأصوات التى تعتقد أن الوعى بالمقاطع الصوتية يتكون قبل الوعى بالسجع الذى بدوره يتكون قبل الوعى بالوحدة الصوتية (Anthony et al., 2004; Duncan & Johnston, 1999)

وعليه فقد يكون تسلسل التطور بالوعى الصوتى متماثلًا بين اللغات ، ولكن العلاقة بين المعالجات الصوتية الأخرى وبين تطور القراءة والإملاء قد يختلف بناءً على القواعد الهجائية والقواعد الصوتية للغة.

وتعد سرعة النفاذ للمعجم اللغوى هى المكون الثانى من مكونات العمليات الصوتية لدى الأطفال ويرتبط مفهوم سرعة النفاذ للمعجم اللغوى بالقدرة على التسمية السريعة ، وهى القدرة على استرجاع الرموز الصوتية من المعجم اللغوى المخزنة فى الذاكرة طويلة المدى .

ومهارة الفرد فى إتمام مهام الاسترجاع ولا سيما مهام التسمية لسلسة من الأرقام ، أو الأحرف ، أو الألوان ، أو الأشكال المعروفة التى تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها مرتبطة بقدرته على تعرف الكلمات المطبوعة بطلاقة ، فعندما يقرأ الطفل فإنه يسترجع :

- الوحدة الصوتية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الصوتية المرتبطة بعدد من الأحرف .
- النطق المرتبط بمجموعة أصوات لأحرف فى الكلمة تكون مألوفة لديه كوحدة واحدة .
- النطق لكلمة كاملة كوحدة واحدة .

إن القدرة على استرجاع تلك الوحدات الصوتية صغيرها وكبيرها من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المطبوعة وإملائها .

ويرى (Torgesen et al., 1999, p.579) أن التسمية السريعة دليل على تطور قراءة الكلمة المطبوعة ومثل هذه المهام قد تكون ذات منفعة فى تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال .

كما أكد كل من (Stanovich, 1991; Torgesen & Wagner, Ehri, 1999 1998,) أن المشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوى عادة تكون من أسباب مشكلات الطلاقة فى القراءة والذى يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سنًا ، الذين يعانون صعوبات فى تعرف الكلمة وقراءتها، ويمكن تفسير أهمية التسمية السريعة لكل من مهارتى قراءة الكلمة والفهم القرائى من خلال اشتراك التسمية السريعة فى معالجات القراءة بالشكل.

وعلى نفس المنهج يؤكد (Cooper et al., 202, p. 404) أن الأطفال يتعاملوا مع مجموعة الأحرف المتصلة فى الكلمة كوحدة واحدة (فى مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزينًا كليًا للاسترجاع ، وتأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر حيث إن البطء فى التسمية يؤدى إلى ضعف فى قراءة الكلمة ، وبالتالى يعيق الفهم القرائى ، وهذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائى قد تكون راجعة إلى الطلاقة فى القراءة حيث إن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة ، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائى .

وتمثل الذاكرة الصوتية المكون الثالث من مكونات العمليات الصوتية لدى الأطفال وتعرف الذاكرة الصوتية بأنها القدرة على ترميز المعلومات الصوتية ترميزًا مؤقتًا فى الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة ؛ فعندما نريد أن نتذكر رقم هاتف فإننا نخزنه فى الذاكرة العاملة تخزينًا مؤقتًا ، ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الصوتى وليس البصرى - للأرقام ، ففى هذه الحال نحن - غالبًا - لا نتذكر شكل الرقم بقدر ما نتذكر التمثيل الصوتى له حيث خزَن أصلًا بهذه الطريقة الجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الصوتية يسمى الدائرة الصوتية ، وهى تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية (Torgesen, 1996, p.97)

وفى النموذج الذى قدمه (Baddeley, 1986) للذاكرة العاملة ، فقد اعتبر الدائرة الصوتية جزءاً من الذاكرة العاملة وتقوم بوظيفتين تعملان معًا ، الأولى تقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات الصوتية وتحتفظ بالمعلومات فى شكلها الصوتى ، ويمكن تمثيلها وكأنها شريط تسجيلى يسجل أحداثًا لمدة ثانيتين لمعلومات سمعية مراد تخزينها - أما الوظيفة الثانية فتعمل على الحفاظ مع مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية فى الجزء الأول ، وتدعيمه للتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين للاطلاع .

وتعد الدائرة الصوتية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها، فقد أشار كل من (Swanson & Ashbaker, 2000, 7) أن مهام الذاكرة العاملة والذاكرة الصوتية ساهمت فى حساب متغيرات محددة لتعرف الكلمة والفهم القرائى ، وهو ما سبق وأكد عليه

كل من (Swanson & Berninger, 1995, p. 84) بأن الذاكرة العاملة مرتبطة بالفهم القرائى ، بينما الذاكرة الصوتية ارتبطت بتعرف الكلمات الجديدة .

ويشير (Gillon, 2000) إلى أن الأطفال الذين يدخلون الروضة ، قد جاءوا من خلفيات ثقافية مختلفة أثرت في لهجاتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم ؛ مما أدى إلى ضعفهم في معرفة اسم الحرف أو ربط الحروف بأصواتها ، وذلك من خلال تجاربهم في بيئتهم قبل دخول الروضة .

ويؤكد (Bishop, 2003, p. 190) أن العلاقة بين مهارات القراءة والعمليات الصوتية بمكوناتها الثلاثة السابقة تختلف باختلاف اللغة ؛ فالوعي بالعلاقة بين اللغة المكتوبة واللغة المسموعة والقدرة على تخزين المعلومة والتحكم بها ، ومعلومات عن اللغة والقدرة على استرجاع تلك المعلومات ، والتعبير عنها شفهياً جميعها مرتبط بالعمليات الصوتية بمكوناتها الثلاثة .

وبما أن اللغة العربية لغة اشتقاقية ويظهر ذلك واضحًا في عدد الكلمات المشتقة من الجذر الأساسي للكلمة فإن التمكن من العمليات الصوتية يؤثر على عملية التنبؤ بالمتغيرات الدالة لمهارات القراءة، ولاسيما المرتبطة بمقدار شفافية اللغة في العلاقة بين الأحرف وأصواتها ، فعندما تكون الكلمات التي تستخدم مع الأطفال في مراحل التعليم الأولية في النص مقدمة بكامل التشكيل تكون الكلمات أكثر وضوحًا وشفافية فالنصوص المشكَّلة تعد صفة مميزة تساعد الأطفال على القراءة ، بينما النصوص غير المشكَّلة تكون نوعًا ما غامضة وتحتوي على العديد من الكلمات المتشابهة في المبنى والمختلفة في المعنى ، والتي لا يمكن أن يتعرفها الطفل إلا عن طريق المحتوى فقط .

٤- مهارات الوعى بالصوت:

يبدأ تعلم ونمو مهارات الوعي الصوتي بتعلم الكلمات البسيطة المنغمة أي التي تتضمن السجع أو الأغاني البسيطة ثم تتدرج ليتزايد تعقدها بحيث يتمكن الطفل من تجزئة جملة بسيطة إلى كلمات بحيث يمكن تمييز كل منها عن الأخرى .

وتشير (Angela Marie Fox, 2015) إلى أن أهم المهارات التي ترتبط بمرحلة القراءة المبكرة هي تجزئة الكلمات إلى مقاطع ، وضم المقاطع معاً لتكوين كلمات ، وكذلك تجزئة الكلمة إلى نصفين يمثل النصف الأول بداية الكلمة Onset ويمثل النصف الآخر السجع أو القافية Rime ، وعند الطرف الأكثر تعقيدًا من المتصل يوجد ما يعرف بإدراك الوحدات الصوتية أو الوعي بها Phonemic awareness وهو ما يعني فهم الطفل وإدراكه أن الكلمة الواحدة تتألف من وحدات صوتية مستقلة فضلًا عن قدرته على معالجة تلك الوحدات سواء عن طريق التجزئة Segmenting أو الضم Blending ، أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الوحدات المتضمنة بالكلمة حتى يحصل بذلك على كلمات جديدة .

ومع إجادة الطفل لتلك المهارات يصبح بمقدوره أن يقوم بمعالجة الكلمات والحصول على كلمات جديدة عن طريق تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتألف منها ، وضم الأصوات معًا للحصول على كلمات جديدة ، والتعرف على الكلمات المنغمة ، وفيما يلي نعرض لمهارات الوعي الصوتي الأساسية والفرعية كما تم رصدها من أدبيات الدراسة :

أ- تحليل الجملة إلى كلماتها:

تعد مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها من أولى مهارات الوعي الصوتي المكتسبة فى مرحلة القراءة المبكرة ، حيث يتعلم الطفل تحليل الجملة إلى كلماتها ويتم التركيز على أن الجملة الواحدة مكونة من عدد من الكلمات ، ومن المهم معرفة عدد الكلمات في الجملة المراد تعلمها والتعبير عنها ليدرك الطفل أن الكلمة وحده داخل الجملة (عادل عبد الله ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢٦)

ب- تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن (التنغيم):

يقصد بالتنغيم ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام : ويسمى موسيقى الكلام ، وينقسم إلى نوعين :

- **تنويع درجات الصوت على مستوى الكلمة ، ويسمى التون tone ، ويشمل مهارتين :**

- **المهارة الأولى :** اكتشاف السجع بين كلمتين أي أن تكون الكلمتان متشابهتان في اللحن أو الوزن حيث تشتركان في تماثل أو تشابه المقطع أو المقاطع الأخيرة.
- **المهارة الثانية :** تحديد الصوت الأول من الكلمة وهذه المهارات ضرورية لتعلم القراءة .

- **تنويع درجات الصوت على مستوى الجملة** (Jason L & David J.,2005, 275) **:**

ويعمل على مستوى الجملة فالتحكم فى النغمة هبوطًا وصعودًا يعطي إيحاءً بسياق الجملة إن كانت تقريرًا أو استفهامًا أو استنكارًا أو دهشة وقد يحول الجملة الخبرية إلى استفهامية ؛ كما أن التنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة ، غير أن التنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفى للجملة ، فالجمل الاستفهامية لها نظام تنغيمى يختلف عن الجملة التعجبية ، والجملة الخبرية المثبتة تختلف في تنغيمها عن الجملة المنفية .

ج- تحليل الكلمة إلى مقاطعها:

يعرف المقطع الصوتي بأنه وحده صوتية تبدأ بصامت تتبعه حركة طويلة أو قصيرة ، تنتهى قبل أول صائت متبوعًا بحركة أو حيث ينقضي اللفظ قبل تمام الشرط (صامت + حركة) ، والمقاطع الصوتية نوعان: مفتوح (Open) وهو الذي ينتهي بحركة أو صائت ، ومغلق (Closed) وهو الذي ينتهي بصامت، وتتكون الكلمات فى اللغة من المقاطع ؛ ففي اللغة العربية يحتوى كل مقطع على صوتين (فونيمين) على الأقل ، وجدير بالذكر أن تتم الإشارة إلى أن رمز "ص" يرمز إلى صوت صامت، ورمز "ح" يدل على حركة قصيرة ، ورمز "م" يدل على حركة طويلة أو حرف مد)

ويرى (هندرسون وآخرون ، ١٩٩٨، ص٥١) أن مقدرة الطفل في مستوى رياض الأطفال على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأول ، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات ، وفى هذا المستوى يتم تقسيم الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معًا لتكوين كلمة فبعد أن يتأكد الطفل من فهمه للعلاقة بين الجملة والكلمة أى مابين الجزء والكل يتعرف على أن الكلمة أيضًا تتكون من مقاطع .

د- تحليل الكلمة إلى وحدات صوتية :

تعرف الوحدة الصوتية بأنها صوت مجرد لا وجود له أثناء النشاط الكلامى ، ويمثل أصغر وحدة صوتية غير قابلة للقسمة إلى وحدات أصغر، ويمكن عن طريقها التفريق بين المعانى .

وهو ما يعنى فهم الطفل وإدراكه أن المقاطع تتكون من أصوات مستقلة فضلًا عن قدرة الطفل على تناوله تلك الأصوات سواء عن طريق التجزئة segmenting أو الضم blending أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الأصوات المتضمنة فى المقطع حتى يحصل على كلمات جديدة ، وهو ما يعنى الوعى بالصوت المفرد وسوف ، كما يتمكن الطفل أن يميز بين الأصوات المختلفة كأن يتعرف على الصوت الأول في الكلمة والصوت الأخير، ويقوم بحذف واستبدال الأصوات وتكوين كلمات جديدة مع تحليل الكلمات إلى حروفها .

وقد حدد (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٦م ، ص ٣٤ – ٣٧) مهارات الوعى بالوحدات الصوتية المفردة لارتباطها الوثيق بمهارات الوعي الصوتي وهي كما يلي:

- **حذف الوحدات الصوتية - Phoneme deletion:**

حيث يقوم الطفل بحذف وحدة صوتية معينة من الكلمة ، ومن ثم يتعرف على الكلمة الناتجة .

- **إبدال أو استبدال الوحدات الصوتية - Phoneme substitution :**

وفي هذه المهارة يقوم الطفل باستبدال وحدة صوتية معينة بوحدة صوتية أخرى ، ومن ثم يتعرف على الكلمة الناتجة .

- **إضافة الوحدات الصوتية - Phoneme addition :**

ويقوم الطفل وفقًا لذلك بإضافة وحدة صوتية معينة إلى الكلمة ، ومن ثم يتعرف على الكلمة الناتجة .

- **التجزئة - Segmenting :**

وهذه المهارة ذات مستويات مختلفة تبدأ بتجزئة الجملة إلى كلمات ، ثم تجزئة الكلمة إلى مقاطع ، ثم تجزئة المقطع إلى أصوات .

- **الضم /التجميع - Blending :**

وفي هذه المهارة يمكن للطفل أن يقوم بضم ما قام بتجزئته سابقًا أو أن يتمكن من في المستويات الفرعية السابقة.

- **سرعة التسمية Rapid Naming:**

حيث يتمكن الطفل من معرفة الأشياء بمجرد أن يراها على أثر القيام بعرضها عليه ، وبمجرد أن يربط بين الصوت والحرف الدال عليه .

وفى ضوء ما سبق فإن الوعى بالصوت يتضمن العديد من المهارات التي يمر بها المتعلم وتؤدى هذه المهارات دورًا كبيرًا في تعلم وإتقان عملية القراءة لدى الأطفال حيث تبدأ بتعلم الطفل تحليل الجملة إلى مكوناتها الفرعية يلي ذلك تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن الإيقاعي أو ما يسمى السجع كذلك تحليل الكلمة إلى مقاطع بأنواعها المختلفة ثم تحليل المقاطع إلى أصوات اللغة ، وأخيراً المستوى الأخير وهو الوعي بالصوت المفرد أو الوحدات الصوتية .

ويري (Bos, Mather, Dickson, Podhajski and Chard, 2001 , p.99- 100) أن الاهتمام بتطوير مهارات الوعى الصوتى لدى التلميذ المبتدئ فى القراءة سوف يؤثر بدرجة كبيرة على المهارات النمائية للقراءة لديه فاهتمامهم بالوعى الصوتى وأساسيات التهجئة ، والبنية اللغوية والتدريب على الصوتيات فى الفصل الدراسى بمثابة ركيزة أساسية للاستمرار اليسير فى تعلم القراءة ، وقد حددوا أهم الفوائد من وراء ذلك فيما يلي :

- توعية التلاميذ بأهمية الانتباه إلى الأصوات التى يسمعونها ويتحدثون بها ، أو استخدام الأشكال و الأمثلة لمساعدة التلاميذ في تكوين جمل قصيرة من كلمات فردية ؛ بالإضافة إلى تنمية الوعى لديهم عن طريق نطقهم أصوات الكلمات كل حرف أو مقطع على حدة .

- تدريب التلاميذ على العناصر الصوتية تدريبًا منتظمًا، وتكثيف التعليم بدرجة كافية لأن يجيد الأطفال معالجة الأصوات اللغوية ، والأحرف الهجائية .
- بناء أنشطة الوعي بالأصوات اللغوية على أساس إثراء خبرة الأطفال باللغة المكتوبة ، واللغة المنطوقة حتى يستطيع الأطفال الربط بين الحرف والصوت المعبر عنه .
- التخطيط لتعليم الأصوات وفق نظام متتابع يتضمن تدريب الأطفال على أصوات الكلام والأحرف الهجائية ، والعلاقة بين الصوت والحرف .
- التدرج في تعليم الأصوات من الكلمات السهلة المألوفة للأطفال إلى الكلمات الصعبة غير المألوفة.
- مساعدة الأطفال على إنتاج الأصوات اللغوية الصحيحة بتقديم نماذج أداء للأصوات ، أو توضيح طريقة إنتاجها ، مع تشجيع الأطفال على محاكاة النماذج ، وتطبيق طرق إنتاج الأصوات اللغوية.
- الوعي بطرق تدريب الأطفال على الأصوات اللغوية والاختيار من بينها وهي : الطريقة القياسية، والطريقة التحليلية ، والطريقة الضمنية ، والتهجي ، والطريقة التركيبية .

وتري (Mcshan,S.,2005,p.33) أن الوعى بالصوت المفرد (الوحدات الصوتية) له أهميته فى تعليم القراءة للمبتدئين ؛ حيث يعرف فى المجال التربوي على أنه القدرة على الكشف عن تلك الأصوات الفردية داخل الكلمات وتوظيفها فى ربط الحروف بالأصوات فى عملية التعرف على الكلمات ، وممارسة أنشطة التجميع أو المزج ، والتجزئة .

كما يعتبر الوعى بالوحدات الصوتية أفضل متنبئ بصعوبات القراءة فى رياض الأطفال ولتلاميذ الصف الأول الابتدائي كما يسرع من النمو القرائى لدى جميع التلاميذ لكنه يبدو أساسيًا ومفيدًا لما لا يقل عن ٢٠ % من التلاميذ فى اكتساب مهارات القراءة .

٥- أهمية تدريس الوعى الصوتى فى الصفوف الأولى:

ترجع أهمية إدراج تعليم الوعى الصوتى فى المرحلة المبكرة من تعليم القراءة إلى أن الوعى الصوتى السليم يؤهل الطفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة ؛ فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية فيفصلها تارة ، ويحذفها تارة أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تمكن الطفل من أساسيات الأبجدية والتهجى عبر إقامة روابط قوية

وسليمة يتم إدراجها فى أنشطة القراءة والتهجئة مما يدعم الوعى الصوتى من ناحية ، وعمليات التجهيز الصوتى من ناحية أخرى .

ويؤكد (Schuele and Boudreau, 2008, p.10) على أهمية وجود جدول زمنى لتعليم مهارات الوعى الصوتى ، وقد حددا أربع مراحل أساسية ينبغى أن يتضمنها أى برنامج لتعليم الوعى الصوتى حيث يتم التركيز فى المرحلة الأولى على المطابقة الصوتية ، وتوليد الكلمات ذات النهايات المتشابهة (القافية) ثم تأتى فى المرحلة الثانية مطابقة الكلمات التى لها نفس البداية الصوتية ، وخلال ذلك يتم استخدام كلمات لها نفس النهايات الصوتية ، ومن ثم التدريب على تجزئة تلك الكلمات .

وتأتى المرحلة الثالثة من هذا الجدول الزمنى متضمنة التدريب المكثف على تجزئة الكلمات ، وكذلك التدريب على كلمات تتضمن مزج صوتين أو ثلاث أصوات تحتوى على أشكال مختلفة من الحروف الساكنة أو حروف العلة أو المد ، وأخيرًا المرحلة الرابعة فيزيد التركيز فيها على تجزئة كلمات تتضمن مقطعين أو ثلاثة مقاطع صوتية ، وكذلك التدريب على تركيب كلمات تتطلب (مزج - دمج) مقطعين أو ثلاثة مقاطع صوتية ، وغالبًا ما يتم تعلم المهارات السابقة فى وقت واحد ، ولكن بدرجات تركيز مختلفة ، فالطفل لا يحتاج بالضرورة إلى إتقان إحدى تلك المهارات لتعلم الأخرى .

ومما سبق يتضح جليًا أن القراءة المبكرة تأتى بعد مرحلة الاستعداد للقراءة ، وقبل برنامج القراءة الرسمى بالمدرسة حيث تتضمن المهارات والمعارف التأسيسية للقراءة والكتابة لتصبح حلقة وصل ما بين المرحتين الأساسيتين ، ويشير (Storch and Whitehurst , 2002 , p.934) إلى أن أى برنامج مقترح لمعالجة مهارات الوعى الصوتى ينبغى أن يتضمن مجموعة مهارات أساسية كمعرفة اسم الحرف ، ومعرفة صوت الحرف ، والوعى بالوحدة الصوتية ، والتمكن من نطق المقطع الصوتى ، والتمكن من نطق الكلمة وتعرف آليات القراءة الجهرية لجملة ، وعلى الرغم من أن المهارات يجب أن تعامل بطريقة مركزة إلا أنها يجب ألا تقدم بصورة مستقلة نظرًا لوجود تكامل أساسى فى النص المقدم .

وفى نفس الإطار يشير (Spear-Swerling et al., 2005 , 267-268) إلى أهمية تمكن المعلم من المعرفة الكافية لبنية اللغة ، فالاختيار الخاطئ للكلمات المتعلمة قد يقود إلى شئ من الخلط عن غير قصد لمخرجات التعلم ، ويكون نتيجة ذلك أخطاء مكتسبة لدى الأطفال .

وفى اللغة العربية تظهر إشكالية العلاقة بين اللغة الفصحى المستخدمة فى التعليم والمناهج الدراسية التى يُطلب إلى الطفل تعلمها ، واستخدمها فى القراءة والكتابة ، والعامية التى يستخدمها الطفل فى حياته اليومية وفى التواصل الشفهى مع المحيطين به ، ومن المعروف وجود اختلاف بين العامية والفصحى من حيث المفردات المستخدمة والقواعد اللغوية ونطق بعض الأصوات اللغوية ، ويصل الأمر فى بعض المفردات إلى

وجود اختلاف فى دلالة الألفاظ بين الفصحى والعامية لذلك فإننا نجد أن من المهم إجراء تقييم دقيق لقدرات الطفل اللغوية يأخذ بعين الاعتبار إشكالية العلاقة بين الفصحى والعامية .

أما (McCutchen et al, 2002 , p.81) فقد عرضوا لضرورة اهتمام المعلمين بمهارات الوعى الصوتي الذى بدوره يقود الأطفال لممارسات لغوية صوتية سليمة ومستدامة ؛ كما يغير لديهم تصورات خاصة فى تعلم القراءة ؛ فالتلاميذ فى هذه المرحلة من تعلم القراءة يحتاجون فرص وأنشطة لممارسات شفهية تستخدم فيها ألعاب صوتية ، وأساليب للمحاكاة الصوتية لنطق الحروف والمقاطع مما يساعد على التقدم فى البنية الهيكلية للغة الأمر الذى من شأنه سد الفجوة بين مهارات الاتصال الشفهى والكتابى ، وهو البعد الأساسى لأى برنامج يتعامل مع تلك المرحلة .

ويشير كل من (Kirkland and Patterson, 2005, p.392) إلى أنه نظرًا للضغط الإداري على معلمات المراحل المبكرة فى التعليم الرسمى للإنجاز المنهج فإن ذلك يؤدى إلى غياب التركيز على حلقات أساسية فى برنامج القراءة كالوعى الصوتى لمجرد الشعور بأن هناك تمكن من قراءة الكلمات المتاحة فى ذلك الوقت إلا أن ذلك يؤدى إلى افتقار الأطفال لبعض المهارات النمائية التى تمكنهم من القراءة بطلاقة كمهارات الوعى الصوتى فى برامج تعليم القراءة ذا مردود سلبى على تعلم الأطفال القراءة.

أحد عشر – أدوات الدراسة وإجراءاتها:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى عرض أدوات الدراسة ، وكيفية بنائها وضبطها ؛ بالإضافة إلى عرض إجراءات الدراسة الميدانية ، وفيما يلى تفصيل ذلك :

١- استبانة تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية :

تم بناء استبانة لتحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً للخطوات التالية :

أ- الهدف من الاستبانة :

صممت الاستبانة بهدف جمع مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، ومن ثَم بناء قائمة بهذه المهارات حتى يتسنى بناء البرنامج المقترح .

ب- مصادر بناء الاستبانة :

تم جمع مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، وحصرها من خلال الدراسات والأدبيات ، والقوائم والتصنيفات والمعايير التى تناولت مهارات الوعي الصوتي عامة ، ومهارات الوعي الصوتي الخاصة بالصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .

ج- محتوى الاستبانة فى صورتها الأولية :

تم بناء الاستبانة (ملحق ١) بحيث تتضمن مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بعد تصنيفها وتنظيمها ، وقد قُسمت إلى ثمان مهارات رئيسة يندرج تحتها مهارتين فى ضوء العلاقات القائمة بينها ، وقد وضعت المهارات الفرعية تحت كل مهارة رئيسة فى جدول تحت بند مهارات الوعي الصوتي الفرعية ، وبجوار كل مهارة نهران رئيسيان الأول تحت بند (مدى أهمية المهارة) قُسم إلى ثلاثة أعمدة كُتب فى أولها مهمة والثاني متوسطة الأهمية ، وفى العمود الأخير غير مهمة ، أما النهر الثاني فتحت بند (المهارة مناسبة بدرجة) وقد قُسم إلى ثلاثة أعمدة كتب فى أولها كبيرة ، والثاني متوسطة ، وفى العمود الأخير غير مناسبة ، وقد أُلحقت عقب كل مهارة رئيسة استمارة ليبدى السادة المحكمون رأيهم فيما يتعلق بالاستبانة فى النقاط التالية :

- مهارات يرون ضرورة حذفها .
- مهارات يرون ضرورة إضافتها .
- مهارات يرون ضرورة تعديل صياغتها
- مهارات يرون ضرورة نقلها .

.

هـ- صدق الاستبانة :

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه ؛ بمعنى أن كل مفردة فى الاستبانة تحقق الهدف الذى وضعت من أجله ، والتحقق من صدق الأداة أكثر أهمية من تحقيق ثباتها ؛ لأنه من المحتمل أن تكون أداة معينة ثابتة ، ولكنها غير صادقة مما يؤدى إلى زيف النتائج ، وعدم واقعيتها .

ولكي يُطمأن إلى صدق الاستبانة فقد تم عرض الصورة الأولية لها على مجموعة من السادة المحكمين الذين أجمعوا على أن مفردات الاستبانة تصلح لما وضعت له ، وذلك بعد إجراء بعض التعديلات الأولية التى أقرها المحكمون ، وبتنفيذ هذه التعديلات أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق .

و- ثبات الاستبانة :

يتعلق ثبات أى أداة بالحصول على نفس النتائج عند تطبيقها على نفس الأفراد فى أوقات مختلفة ؛ بمعنى أن تكون الأداة على درجة عالية من الدقة والإتقان فيما تزودنا به من معلومات ، وقد أُستخدمت الطريقة المنوالية فى حساب ثبات الاستبانة ، ومعادلة الثبات المستخدمة هى :

$$\text{معدل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن - ١}} \left(\text{ل} - \frac{\text{١}}{\text{ن}} \right)$$

حيث : (ن) عدد الاحتمالات الاختيارية لكل مفردة .

(ل) نسبة أكبر تكرار لاحتمال الإجابة إلى مجموع التكرارات .

وبتطبيق المعادلة على كل مفردة من مفردات الاستبانة ، ثم حساب معامل الثبات والكشف عن الدلالة الإحصائية لمعامل الثبات المقاس عند مستوى دلالة (٠,٠١) فقد أوضحت النتائج ارتفاع معامل الثبات الذى تتمتع به مفردات الاستبانة .

ز- تطبيق الاستبانة :

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (ملحق ٢) من أساتذة الجامعة المتخصصين فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، وطُلب منهم قراءة الاستبانة ، وإبداء الرأى حول مفرداتها .

ح- الوزن النسبى للمهارات :

تم حساب الوزن النسبى لمهارات الوعي الصوتي (ملحق ٣) ، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب فى استبعاد بعض هذه المهارات ، ولقد حددت الباحثة معياراً لاختيار مهارات الوعي الصوتي وهو نسبة الاتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من ٧٥ ٪ إلى ١٠٠٪ ، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبى} = \frac{\text{ك١} \times ٣ + \text{ك٢} \times ٢ + \text{ك٣} \times ١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبى}} \times ١٠٠$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبى = عدد المحكمين × ٣ ، أى ١٠ × ٣ = ٣٠

وقد أشار بعض السادة المحكمين بدمج بعض المهارات نظراً لوحدة وظيفتها وتعديل بعض صياغات المهارات الرئيسة والفرعية ، وتأسيساً على نتائج الاستبانة فقد تم الوصول إلى القائمة النهائية لمهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية كما يلي :

جدول (١)

القائمة النهائية لمهارات الوعي الصوتي لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

مهارات الوعى الصوتى الرئيسة	مهارات الوعى الصوتى الفرعية
تعرف أصوات أول الكلمة	١- تعرف الصوت الأول فى بداية الكلمة. ٢- تمييز الحرف الأول فى كلمة يتشابه صوتياً مع حرف آخر .
تعرف أصوات آخر الكلمة	٣- تعرف الأصوات المتشابهة فى نهايات الكلمات. ٤- تمييز الحرف الأخير فى كلمة يتشابه صوتياً مع حرف آخر.
ضبط المكونات الصوتية	٥- تحليل الكلمة لأصواتها. ٦- دمج الأصوات لتكوين كلمة.
معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة	٧- حذف صوت من الكلمة وإنتاج كلمة جديدة. ٨- إضافة صوت للكلمة وإنتاج كلمة جديدة.
التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة	٩- استبدال صوت من نفس الكلمة وإنتاج كلمة جديدة. ١٠- استبدال صوت فى الكلمة بصوت آخر لإنتاج كلمة جديدة.

٢- بناء برنامج تنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية:

تهدف هذه الخطوة من الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية ؛ ومن ثم معرفة فعالية هذا البرنامج عن طريق تحديد تمكن التلميذات من مهارات الوعي الصوتي ؛ ولتحقيق ذلك تم اتباع الإجراءات التالية:

أ- أسس بناء البرنامج ومرتكزاته :

أوضح (Bursuck et al. 2004 , p. 303) أن التعليم الفعال للقراءة يتطلب برنامجًا للقراءة المبكرة يحتوى على استراتيجيات وأنشطة لتنمية الوعى الصوتى ، وفهم الأبجدية حتى يصل للكلمات حيث إن التلاميذ يحتاجون إلى المشاركة بدرجة كافية فى الأنشطة اللغوية كالألعاب اللغوية ، والاستماع للقصص ، وغناء الأناشيد وترديد القوافى ، ولكن قد يحتاج بعض التلاميذ إلى التدريس لهم بطريقة مباشرة وأحياناً بطريقة فردية نطق أصوات الكلمات من خلال تحليلها أو دمجها .

ويرى (Kirkland and Patterson, 2005, p.395) أنه لكى يصبح برنامج تدريس الوعى الصوتى ناجحًا سواء كان مستقلًا أو مندمجًا داخل البرنامج الرسمى للقراءة ؛ فمن الضرورى أن يراعى البعد التنموى اللغوى للأطفال مع إشراكهم فى العملية التعليمية بمساندة وتوجيه المعلم ؛ بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية تعزز التعلم الشفوى ، وتنمى الوعى الصوتى بفرص تعليمية ومواقف مبتكرة .

مما سبق يتضح أن تدريس الوعى الصوتى يبدأ مبكرًا فى مواقف تعليمية بسيطة ودورية ومقصودة فى فترات زمنية محددة يتم خلالها التأكد من أن الطفل أصبح قادرًا على استماع وتحديد وربط صوت الحرف برسمه أو صوت مقطع من كلمة بطريقة نطق ذلك المقطع ، وتعد القراءة ورواية القصص ، واستخدام كلمات ذات نهايات محددة وبدايات محددة كلها تمثل جزءًا لا يتجزأ من تدريس الوعى الصوتى وتشجيع التلاميذ على الانتباه للأصوات الخاصة بالحروف أو المقاطع أو داخل الكلمات .

وبذلك فإنه يمكن استخلاص الأسس المحددة لبناء برنامج الدراسة الحالية الذي يهدف لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية :

- الوعى الصوتى ركيزة أساسية لتعلم القراءة ، ومن بعدها الكتابة ، فهو أداة لربط الأصوات بالرموز المطبوعة ، ومن دونه تصبح التلميذة محرومة من إدراك الكلمات سواء أكانت تعرفها أو لا تعرفها.

- الوعى الصوتى يتطلب التدريس المباشر ، والتلميذات تحتاجن إلى تعلم كيفية تجزئة الكلمات أو مزجها والقدرة على الاستماع بعناية من خلال السماع ثم التحديد ثم ربط الأصوات والحروف والمقاطع .
- تدريس الوعى الصوتى بشكل منهجى حيث إن الكلمات العربية تتكون من مزيج من الوحدات الصوتية التى ترتبط مع بعضها فى تسلسل محدثة الأثر الصوتى للكلمة ؛ وعليه فإن تدريس مهارات الوعى الصوتى يحتاج إلى مراعاة طبيعة اللغة .

- يتطلب تدريس الوعى الصوتى أن يكون فى إطار متكامل مع برنامج القراءة ، حيث إن الارتباط الوثيق بين الوعى الصوتى ، ومعرفة الوحدات الصوتية يحتاج إلى توفير فرص تعليمية للانخراط فى القراءة والتهجئة ؛ كما أن الوعى الصوتى يساعد التلاميذ على فهم أفضل لكيفية استخدام النظام الأبجدي وتوظيفه فى التهجئة والقراءة ؛ وعليه فان التلاميذ لكى يتمكنوا من فهم سلاسل الأصوات المنفصلة لتكوين الكلمات فإن الأمر يتطلب تكاملاً بين الوعى الصوتى ، وتدريس الوحدات الصوتية من خلال سياقات لغوية تحقق نجاحاً فى تطبيق ونقل المعرفة .

- يحتاج تدريس الوعى الصوتى لبرنامج قراءة متوازن ، وقد أصبح هناك يقينًا بأهمية الوعى الصوتى فى أى برنامج لتعليم القراءة لكونه يشترك مع مهارات اللغة المختلفة ، لذا فمن الضرورى أن يراعى عند تصميم برنامج القراءة المبكر التوازن بين ما يقدم من وحدات صوتية ومهارات الوعى الصوتى ، وتحصيل المفردات وفهمها ، والكتابة والتحدث ، ومفاهيم الطباعة وقراءة النصوص .

وتأسيسًا علي ما سبق فإن الدراسة الحالية تجد أنه من الأهمية أن يتم مراعاة المرتكزات التالية عند بناء البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية :

- أن يتضمن البرنامج المعارف المتعلقة بالوعى الصوتى ، والمهارات اللازمة لذلك فى إطار متتابع ، وخاصة عند معالجة المهارات الجديدة .

- أن يؤكد البرنامج على اللغة الشفهية كونها تشكل الخلفية التى تنطلق منها التلميذة لتعلم القراءة .

- أن يركز البرنامج على المهارات الواسعة للقراءة كالتعرف والنطق وفهم معانى المفردات .

- أن يتضمن البرنامج مستويات التعرف الأساسية (السمعي، البصري، النطقي)
- أن يتم توظيف معلومات التقييم القبلى لتحديد أهداف البرنامج .
- أن يراعي بناء البرنامج الفروق الفردية بين التلميذات ، وظهور ذلك فى تخطيط الدروس وتقييمها .
- أن يراعي البرنامج تقديم المهارات بطريقة مرنة وباستخدام أساليب متنوعة .
- أن يقدم البرنامج مهارات الوعى الصوتى فى صورة دروس مصغرة تعتمد على تسلسل ونمو مهارات الوعى الصوتى بما يتماشي وطبيعتها النمائية .
- أن يتم تصميم البرنامج بحيث يبنى على التدريس الصريح باستخدام استراتيجيات توليفية قائمة على النمذجة والتوجيه والتدريس المستقل .
- أن يراعي البرنامج التكامل بين تدريس الوعى الصوتى ، وتدريس الوحدات الصوتية .
- أن يتضمن البرنامج الأنشطة الكافية لتطبيق الوعى الصوتي ، وما يتضمنه من مهارات.
- أن يعتمد البرنامج علي نصوص وسياقات تعليمية حقيقية تتيح فرصة النمو المعرفي .
- أن يتضمن البرنامج وسائل التقويم الكافية للتأكد من تمكن التلميذات من مهارات الوعي الصوتي التى يحتاجونها ليتمكن من فك الرموز ، وصناعة المعانى .
- أن يراعي البرنامج التدرج في تعليم الأصوات من الكلمات السهلة المألوفة للتلميذات إلى الكلمات الصعبة غير المألوفة .
- أن يركز البرنامج على ضرورة مساعدة التلميذات على إنتاج الأصوات اللغوية الصحيحة بتقديم نماذج أداء للأصوات، أو توضيح طريقة إنتاجها.
- أن يركز البرنامج على ضرورة تدريب التلميذات على التفريق بين الأصوات المتقاربة فى مخارجها .

- أن يركز البرنامج على استخدام أساليب مشوقة للاحتفاظ بانتباه التلميذات أثناء التدريس .

- أن يراعي البرنامج ضرورة الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي بالصوت المفرد phonemic awareness المناسبة لتلميذات الصف الأول الابتدائى كتحليل الكلمة إلى أصوات ، ودمج الأصوات لتكوين كلمات ، وحذف الصوت الأول من الكلمة لتكوين كلمة جديدة ونطقها ، واستبدال الصوت الأول من الكلمة لتكوين كلمة جديدة ونطقها ، وتحديد الكلمات المتشابهة في القافية.

- أن يراعي البرنامج ضرورة إعطاء أنشطة تشمتل مفردات من بيئة التلميذات وترتبط باهتماماتهن.

- إتاحة الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلميذات أثناء القراءة ، وذلك ببث الثقة في نفوسهن وتشجيعهن على المضي قدمًا في القراءة الجهرية سواء من السبورة أو أوراق البرنامج لزيادة تقدمهن بأنفسهن وزيادة دافعيتهن إلى التعلم بشكل جماعي وتعاوني في حل الأنشطة القرائية المقدمة لهن .

- أن يراعي البرنامج توظيف الصور (التمييز البصري) في الأنشطة المقدمة .

- أن يركز البرنامج على التفريق بين الحروف المتشابهة ضمن الأنشطة والتدريبات .

- أن يوفر البرنامج تنوع للوسائل التعليمية لإتاحة الفرصة للتلميذات لاكتساب مهارات الوعي الصوتي المستهدفة .

ب- الهدف العام للبرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب تلميذات الصف الأول الابتدائي بعض مهارات الوعي الصوتي الأساسية التى تتيح لهن القدرة على تعلم نطق الأصوات مما ينطوي على فهم واسع للغة باعتباره أداة لتطوير البنية اللغوية لديهن ، وأداة للتدخل المبكر للحد من خطر التعرض لصعوبات القراءة فى المستقبل

ولتحقيق الهدف العام للبرنامج يمكن اشتقاق أهداف فرعية تستند على ما تم تحديده من مهارات الوعي الصوتي ؛ بحيث تكون التلميذة بنهاية البرنامج قادرة على أن:

- تعرف الصوت الأول فى بداية الكلمة .

- تميز الحرف الأول فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر .

- تعرف الأصوات المتشابهة فى نهايات الكلمات .
- تميز الحرف الأخير فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر .
- تحلل الكلمة لأصواتها .
- تدمج الأصوات لتكوين كلمة .
- تحذف صوت من الكلمة وإنتاج كلمة جديدة .
- تضيف صوت للكلمة وإنتاج كلمة جديدة .
- تستبدل صوت من نفس الكلمة وإنتاج كلمة جديدة .
- تستبدل صوت فى الكلمة بصوت آخر لإنتاج كلمة جديدة.

ج- تحديد محتوى البرنامج :

- اعتمد البرنامج على المفردات التي درستها التلميذات بكتاب الوزارة (لغتي) للصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية .
- اشتمل البرنامج على نحو من (١٠٠ : ١٢٠) كلمة جديدة .
- راعى البرنامج أن تكون نسبة الكلمات الحسية فى البرنامج أعلى من نسبة الكلمات المجردة .
- راعى البرنامج أن تكون المفردات متدرجة في الصعوبة، وتنتقل من المحسوس إلى المجرد .
- راعى البرنامج أن تكون المفردات من الكلمات القصيرة ، مع التدرج في انتقاء الألفاظ الفصيحة .
- راعى البرنامج ألا تحتمل الكلمات المستخدمة أكثر من معنى .
- راعى البرنامج اختيار صور بسيطة مألوفة للتلميذات تناسب المفردات المستخدمة.
- راعى البرنامج اختيار صور تتناسب مع المرحلة العمرية ، ومطالب النمو والميول فى هذا السن .

د- تنظيم محتوى البرنامج :

يقصد بتنظيم المحتوى بناء المادة التعليمية ، وتنبع أهمية تنظيم المحتوى المتبع فى البرنامج فى أنه من أكثر العوامل تأثيرًا فى تحديد مسار تعليم التلميذات ، وقد يفقد البرنامج فاعليته لأن تنظيم محتواه يزيد من صعوبة عملية التعليم ، أو لأن خبرات التعلم مقدمة بطريقة تقلل من كفايته ، فإن كان المحتوى غير منظم وكانت خبرات التعلم غير منسقة فإن هذا يقلل من أثرها وفاعليتها فى تحقيق أهداف البرنامج ، وبناء على تلك الأهمية لتنظيم المحتوى، فقد تم تنظيم محتوى برنامج الدراسة الحالية طبقًا للأسس الآتية:

- تم تنظيم محتوى البرنامج في كتاب التلميذة (ملحق ٤) حيث تم تحديد المهارات المراد تنميتها، مع وضع بعض التوجيهات والإرشاد التى تفيد التلميذات فى أثناء دراسته لموضوعات البرنامج.
- قسم البرنامج إلى خمس وحدات ، بحيث يكون عنوان الوحدة هو نفسه المهارة الرئيسة المستهدفة .
- كل وحدة تتضمن درسين يحمل كل درس عنوان هو نفسه المهارة الفرعية المستهدفة .
- أهداف الوحدة مستقاة من قائمة مهارات الوعي الصوتي التى تم تحديدها سابقًا .
- تم إعداد دليل للمعلمة يتضمن كتاب التلميذة ، وإرشادات للمعلمة بكيفية تنفيذ البرنامج .
- **تم إعداد كتاب التلميذة بطريقة تم فيها توحيد الإرشادات** وتعليمات كل نشاط ، ليسهل على التلميذات تعرفها بتكرارها فى البرنامج ككل ، وتنفيذ المطلوب منهن ، بمساعدة معلمة الفصل ؛ وطبقا لدليل المعلمة المعد فى الدراسة الحالية.

ه- استراتيجية تدريس البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية :

تسعي الدراسة الحالية في إطار البرنامج المقترح إلى تبني استراتيجية توليفية تعتمد على ثلاث استراتيجيات فرعية للتدريس المباشر للوعى الصوتى ، بطريقة محددة وواعية تبعد أى لغط محتمل فى فهم الوعى الصوتى وتقلل احتمال الإحباط الناتج عن سوء الفهم أو الخلل فى التحصيل .

وتعتمد الاستراتيجية التوليفية على ثلاث استراتيجيات ضمنية بطريقة منهجية واضحة تنضوى على دورة مستمرة للتقييم والتعليم والتعلم ، وهذه الاستراتيجيات الفرعية هي استراتيجية النمذجة واستراتيجية التوجيه واستراتيجية التدريس المستقل ، حيث ترتكز

الاستراتيجيات الثلاثة على مبدأ نقل المسؤولية بصورة متدرجة من المعلمة للتلميذات ، ويتوقف نقل هذه المسؤولية على مدى تمكن التلميذات من المهارات المتعلمة وفق رؤية المعلمة لقدرتهن على توظيف تلك المهارات بصورة تطبيقية .

وفى نهاية المطاف يكون الهدف دعم التلميذات للانتقال من التعلم المعتمد على المعلمة الى مستوى التعلم المستقل ؛ وبذلك تكون المعلمة قد أصبحت قادرة على الانتقال بتلميذاتها إلى سياق تعلم جديد من الاعتماد المطلق عليها إلى الاستقلالية .

كما أن اتخاذ القرار بتدريس التلميذات فى مجموعات يتوقف على مدى المعلومات الناتجة من التقييم الجمعى لهن ، ولكى تتمكن المعلمة من تحقيق أقصى استفادة من إمكانيات تلميذاتها لتعلم الوعى الصوتى فعليها ابتكار سياقات تعليمية متميزة ؛ فعند استخدام استراتيجية النمذجة أو التدريس القائم على النمذجة يكون الدعم التعليمى بصورة مباشرة ، وقيادة المعلمة لأداء التلميذات واضح ، أما عند استخدام استراتيجية التوجيه أو التدريس الموجه يكون الدعم التعليمى بقدر كاف لكى تتمكن التلميذات من إظهار نجاح فى تعلمهن الجديد ، أما بالنسبة لاستراتيجية التدريس المستقل فيكون الدعم التعليمى من المعلمة فى أقل مستوياته وتمنح التلميذات فرصة ليتمكن من تعلمهن، ومن ثم تطبيق ذلك التعلم فى سياق جديد.

وفيما يلي توضيح لآليات تنفيذ الاستراتيجية التوليفية المقترحة :

- **التدريس بالنمذجة :**

تستخدم المعلمة هذه الاستراتيجية التدريسية عندما تحتاج التلميذات تعلم مهارات جديدة للوعى الصوتى وما يتعلق بها من مفاهيم ، وفيها تتحمل المعلمة العبء الأكبر من مسؤولية السيطرة والتوجيه للتعلم وتكون القراءة والنقاش محور تفاعل بين المعلمة والتلميذات ، حيث تقوم المعلمة بتوضيح وتفسير كل مهارة من مهارات الوعى الصوتي ، وتناقش بصوت عالى إجراءاتها والمفاهيم المرتبطة بها ، كما تقدم نماذج لكل مهارة من مهارات الوعى الصوتي ، وتستخدم المعلمة أوامر الفصل المباشرة مثل (استمعن لى بتركيز – انطقن هذه الكلمة – ما المقاطع الثلاثة التى تسمعونها فى هذه الكلمة ؟ – انطقى كلمة لحم – ماذا يحدث عن حذف حرف الحاء من كلمة لحم ؟) ، وأخيراً تنفذ المعلمة بعض الأنشطة التي تدعم تعلم المهارات لتتمكن التلميذات من فهم تلك المهارات، وطريقة تطبيقها .

- **التدريس الموجه :**

تستخدم المعلمة فى هذه الاستراتيجية أسلوب التوجيه كمساعدة جزئية لممارسة وتطبيق مهارات الوعى الصوتى ، والمفاهيم المرتبطة به ، حيث تتبع المعلمة فى هذه الاستراتيجية إجراءات تسمح للتلميذات بمزيد من المسؤولية وبعض الصلاحيات المرتبطة بتعلمهن ، حيث تعتمد على قيام المعلمة بتوفير فرص مخططة لإتاحة فرصة جيدة لسيطرة وفعالية

أكبر لمشاركة التلميذات ، وغالبًا ما يرتكز تعلم مهارات الوعى الصوتى الجديدة على ما سبق تقديمه من خلال التدريس المنمذج حيث تقوم التلميذات بتقييم معلوماتهن ومعارفهن حول ما يتعلمن من مهارات الوعى الصوتى بطريقة متدرجة .

وبحسب الحاجة فإن المعلمة تقدم شرحًا بسيطًا تزود به التلميذات بقدر كاف من الدعم للمرور من هذه المرحلة بنجاح بحيث توفر خلالها تصحيح للأخطاء وتغذية مرتدة .

وتستخدم المعلمة عبارات التوجيه (استمعى إلى الأصوات فى كلمة سجادة - كانت تلك محاولة جيدة - استمعى مرة أخرى بحرص أكثر – هل يمكنك أن تمدى الحرف الأوسط فى كلمة سجادة ؟ – هل استمعى إلى الصوت فى المنتصف ؟) ، والتلميذات وفق هذه الاستراتيجية أكثر نشاطًا ومشاركة وتعاونًا فيما بينهن لتعلم مهارات الوعى الصوتى كما يتناقشن فيما بينهن ، وينظمن آرائهن ويطبقن ما يتعلمن قدر استطاعتهن .

- **التدريس المستقل :**

تعطي المعلمة فى هذه الاستراتيجية التلميذات أعلى درجة من المسؤولية ، والاستقلالية فى التعلم حيث تقدم قدر ضئيل من المساعدة لتطبيق مهارات الوعى الصوتى ، والمعارف المرتبطة بها ، فالمعلمة أصبحت على معرفة كافية بما تحتاجه التلميذات من مهارات الوعى الصوتى بعد تنفيذ استراتيجيتى النمذجة والتدريس الموجه ؛ وعليه فإنها تتيح للتلميذات فرص أكبر للتعلم والتدريب والتطبيق للتتمكن من تعلم مهارات الوعى الصوتى وبحسب أداء التلميذات فإن المعلمة تقدم مهامًا متنوعة ، وتزيد من الفرص المتاحة للتلميذات ليكون لهن المبادرة من خلال التوجيه الذاتى والمراقبة الذاتية ، وتستخدم المعلمة عبارات الإتاحة وحرية التنفيذ (عندما تكتبي اليوم – تأكدي بنفسك بأنه يمكنك الاستماع لجميع هذه الأصوات – اختبرى تلك الأصوات) ويبدو تمكن التلميذات واضحًا عندما تستطعن نقل ما تعلموه عن الوعى الصوتى فى تطبيقات أخرى من أفكارهن أو بالتطبيق فى سياق تعليمى آخر .

وبناء على ما سبق يكون دور المعلمة فى تدريس البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية كما يلي :

- تعرف خلفيات التلميذات المتعلقة بالوعى الصوتى .
- توفير الفرص التعليمية الكافية للتلميذات لتوظيف معرفتهن بالوعى الصوتى بطرق مختلفة .
- التخطيط لتفعيل الاستراتيجيات الفرعية متنوعة لتعليم الوعى الصوتى لتتماشى مع الاحتياجات المختلفة للتلميذات.
- تعرف خصائص بعض المجموعات لتوظيف الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لهن.

- الاستفادة من خبرات التلميذات ، وتوظيفها فى سياق التدريس .
- تجنب مواقف التحدى أو النزال داخل الفصل .
- التأكد من مشاركة جميع التلميذات ودافعيتهن للتعلم وتشجيعهن على الاستمرار فيه .
- تقديم الدعم المناسب فى الوقت المناسب .

و- الأنشطة المساعدة فى تنفيذ البرنامج :

يتضمن البرنامج في محتواه العديد من الأنشطة إلا أن توظيف تلك الأنشطة وتفعيلها يتطلب دافعية المعلمة لتنفيذها ، بل ويعول عليها في إبداع غيرها من الأنشطة في سياق محتوى البرنامج ، وفيما يلي الأنشطة المساعدة فى تنفيذ البرنامج :

- المباريات بين التلميذات لممارسة لعبة الأصوات التي تمثل وسيلة للتفكير .
- استخدام البطاقات التعليمية تلك التى تمثل طريقة متميزة للتدريب على النطق والقراءة ومعرفة ما قد تم تعلمه ، وتعزيز هذا التعلم .
- لعب الأدوار وهو النشاط المستخدم في استراتيجية التدريس المستقل علمًا بأن المحتوي التعليمي للبرنامج سوف يتيح الفرصة للتلميذات كافة من القيام بإدارة التعلم ولعب دور المعلمة.
- يعتمد محتوي البرنامج على أنشطة ترتبط بطبيعة مهارات الوعي الصوتي مثل تعرف الصور ونطق أسمائها ، تحليل الكلمات لأصواتها ، ودمج أصوات مختلفة لتكوين كلمات ، وغيرها من مهارات الوعي الصوتي كما سيرد في محتوي البرنامج .

ز- الوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ دروس البرنامج:

يتضمن البرنامج عددًا من الوسائل التعليمية التي يمكن أن تساعد فى تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية و من هذه الوسائل ما يلي :

- كراسة الأنشطة الخاصة بالتلميذات.
- عرض تقديمي بمحتوي الدرس .
- السبورة الذكية .
- أوراق ملونة.
- أقلام ملونة .
- كروت بالصور المتضمنة في الدرس .

ز- أساليب التقويم وأدواته:

تتنوع أدوات التقويم المستخدمة فى برنامج الدراسة الحالية ما بين أنشطة تقويمة داخل الدروس وتدريبات فردية تقوم بها التلميذات وفيما يلي بيان ذلك :

- أنشطة تقويمية شفوية كتهيئة للدرس ؛ اعتمادًا على ما تم فى الدرس السابق، لإثارة اهتمام التلميذات ، واستدعاء خبراتهن السابقة بالحرف السابق ، وكذلك لتسجيل توقعاتهن لمحتوى الدرس الجديد .
- أسئلة شفوية أثناء الدرس أثناء تنفيذ استراتيجية التدريس الموجه .
- الممارسات التدريبية خلال تنفيذ استراتيجية التدريس المستقل للتلميذات.
- التدريبات الختامية نهاية كل درس ، والتي يتم تطبيقها بصورة فردية سواء كتابية أو شفوية .
- الإجابة عن أنشطة الوعى بالصوت المفرد المدرجة بالبرنامج كأنشطة تقويمية تعليمية شفوية وكتابية مع مراعاة قدرات التلميذات المتنوعة .
- اختبار مهارات الوعي الصوتي الذي تم بنائه ليناسب مهارات البرنامج الحالى .

ح- الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج :

من المخطط له تنفيذ البرنامج الحالى في إثنى عشر أسبوعًا تبدأ مع عقب إجازة المنتصف للفصل الدرسي الثاني حيث تكون التلميذات قد أتممن دراسة الحروف الأبجدية كاملة بعلاماتها المختلفة وكذلك تكون قد زادت حصيلة المفردات لديهن ، والجدول التالى يبين المخطط الزمني لتنفيذ البرنامج :

جدول (٢)
المخطط الزمني لبرنامج مهارات الوعي الصوتي لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

الأسبوع	المهمة / الموضوع	الزمن المقرر
الأول	تطبيق الاختبار القبلي.	٥٠ دقيقة
الثاني	الدرس الأول : تعرف الصوت الأول فى بداية الكلمة.	٥٠ دقيقة
الثالث	الدرس الثاني : تمييز الحرف الأول فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر .	٥٠ دقيقة
الرابع	الدرس الثالث : تعرف الأصوات المتشابهة فى نهايات الكلمات.	٥٠ دقيقة
الخامس	الدرس الرابع : تمييز الحرف الأخير فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر .	٥٠ دقيقة
السادس	الدرس الخامس : تحليل الكلمة لأصواتها .	٥٠ دقيقة
السابع	الدرس السادس : دمج الأصوات لتكوين كلمة.	٥٠ دقيقة
الثامن	الدرس السابع : حذف صوت من الكلمة وإنتاج كلمة جديدة.	٥٠ دقيقة
التاسع	الدرس الثامن : إضافة صوت للكلمة وإنتاج كلمة جديدة .	٥٠ دقيقة
العاشر	الدرس التاسع : استبدال صوت من نفس الكلمة وإنتاج كلمة جديدة .	٥٠ دقيقة
الحادي عشر	الدرس العاشر : استبدال صوت فى الكلمة بصوت آخر لإنتاج كلمة جديدة.	٥٠ دقيقة
الثاني عشر	تطبيق الاختبار البعدي.	٥٠ دقيقة

٣- بناء دليل المعلمة :

استهدف هذا الدليل (ملحق ٥) تقديم مجموعة من الإجراءات ؛ لتستعين بها معلمة اللغة العربية عند تنمية مهارات تدريس البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية ، وقد استندت الباحثة عند بنائها لهذا الدليل على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرى الدراسة (الوعي الصوتي ومهاراته ، والبرنامج المقترح القائم على استراتيجية توليفية تتضمن ثلاث استراتيجيات للتدريس المباشر) .

وتكون هذا الدليل من عدة أجزاء هى :

- الهدف من دليل المعلمة .
- أسس بناء دليل المعلمة .
- المحتوي المعرفي لدليل المعلمة .
- الهدف العام للبرنامج .
- استراتيجيات تدريس البرنامج .
- الأنشطة المساعدة فى تنفيذ البرنامج .
- الوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ دروس البرنامج
- أساليب التقويم وأدواته .
- الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج .
- إرشادات تطبيق البرنامج .

وتتحدد أهداف دليل المعلمة فيما يلي :

- المساعدة على تعرف الأساس النظري الذي تم بناء برنامج الدراسة الحالية عليه.
- المساعدة على تعرف مكونات البرنامج الحالى والخطة الزمنية لتدريس الوحدات والدروس المكونة له.
- المساعدة فى تنمية مهارات الوعي الصوتي بأسلوب علمي منظم.
- المساعدة على تعرف أهداف وحدات ودروس البرنامج المعد فى الدراسة الحالية.
- تقديم إرشادات لتدريس دروس البرنامج باستخدام الاستراتيجية المقترحة.
- توظيف الأنشطة والوسائل التعليمية المقدمة كمعين فى تدريس البرنامج.
- التبصير بأساليب التقويم المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٤- اختبار الوعى الصوتى لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية:

اقتضت الدراسة إعداد اختبار للوعى الصوتى لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية، وفيما يلى عرض للخطوات التى مر بها إعداد الاختبار :

أ- تحديد الهدف من الاختبار : استهدف الاختبار قياس تمكن تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية من مهارات الوعي الصوتي التى تم تحديدها إجرائيًا فى الخطوة السابقة .

ب- مصادر بناء الاختبار : اعُتمدت قائمة مهارات الوعي الصوتي المحددة – آنفًا أساسًا لبناء هذا الاختبار كما رُوعى فى إعداده أن يعالج مفردات متعارف عليها لدى مجتمع العينة .

ج- وصف الاختبار : اشتمل الاختبار على مقدمة تضمنت التعريف بالاختبار وتعليمات ترتبط بالحرص على القراءة المتأنية قبل الإجابة ، والتأكيد على الالتزام بالوقت المحدد ، وقد تكون الاختبار من عشرين سؤالاً سؤالين لقياس كل مهارة فرعية ويمثل الوزن النسبي لكل مهارة فرعية ١٠% من وبذلك يكون لكل مهارة رئيسة أربع أسئلة بوزن نسبي ٢٠% لكل مهارة رئيسة ، وقد اشتمل كل سؤال على خمس مفردات اختبارية ، وبذلك يصبح عدد المفردات مائة مفردة اختبارية لكل مفردة درجة واحدة فقط.

جدول (٣)

مواصفات اختبار الوعى الصوتى لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية

رقم السؤال	المهارة الفرعية المقيسة	المهارات الرئيسة المقيسة	الوزن النسبي للمهارة الرئيسة
١ – ٢	– تعرف الصوت الأول فى بداية الكلمة .	– تعرف أصوات أول الكلمة	٢٠%
٣ – ٤	– تمييز الحرف الأول فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر .		
٥ – ٦	– تعرف الأصوات المتشابهة فى نهايات الكلمات .	– تعرف أصوات آخر الكلمة	٢٠%
٧ – ٨	– تمييز الحرف الأخير فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر .		
٩ – ١٠	– تحليل الكلمة لأصواتها .	– ضبط المكونات الصوتية	٢٠%
١١ – ١٢	– دمج الأصوات لتكوين كلمة .		
١٣ – ١٤	– حذف صوت من الكلمة وإنتاج كلمة جديدة .	– معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة	٢٠%
١٥ – ١٦	– اضافة صوت للكلمة وإنتاج كلمة جديدة .		
١٧ – ١٨	– استبدال صوت من نفس الكلمة وإنتاج كلمة جديدة .	– التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة	٢٠%
١٩ – ٢٠	– استبدال صوت فى الكلمة بصوت آخر لإنتاج كلمة جديدة.		

هـ- صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس ما وضع لقياسه ، وللتأكد من صدق الاختبار تم عرض الصورة الأولية لاختبار الوعي الصوتي (ملحق ٦) على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم عشرة من أساتذة الجامعات من ذوى الاختصاص فى مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق ٢) للاسترشاد بآرائهم حول ما يلى :

- مدى ملائمة بنود الاختبار لقياس المهارات المطلوب قياسها .
- سلامة الصياغة اللغوية لبنود الاختبار .
- أى ملاحظات أخرى يرونها حول الاختبار .

وحرصاً على دقة التحكيم فقد أُرفقت القائمة النهائية لمهارات الوعى الصوتى لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية مع الاختبار .

وقد استفادت الدراسة من نتيجة التحكيم كما يلى :

- استبدال بعض الألفاظ والعبارات التى تحتمل الخلط فى المعنى أو المبنى .
- استبدال بعض الصور التى تحتمل الخلط في تحديدها .
- تعديل صياغة بعض البنود بما يتناسب وطبيعة مهارات الوعي الصوتي المحكمة.

وبعد فقد جاءت آراء السادة المحكمين لتؤكد صلاحية الاختبار لقياس تمكن تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية من مهارات الوعي الصوتي ، وبتنفيذ التعديلات المقترحة من قبل المحكمين اطمأنت الباحثة إلى صدق اختبار الوعي الصوتي (ملحق ٧) وصلاحيته لتطبيق استطلاعيًا لإتمام عملية ضبطه .

و- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار و ضبطه :

قامت الباحثة بإعداد مفتاح للتصحيح (ملحق ٨) لتحقيق أكبر قدر من الموضوعية فى عملية التصحيح ، وتم إرفاقه مع الاختبار للتحقق من صلاحيته كأداة موضوعية لتصحيح الاختبار، ومن ثَم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين الذين عرض عليهم الاختبار ، وقد اتفقوا على صحته .

ز- التجربة الاستطلاعية لضبط الاختبار :

تم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من تلميذات الصف الأول الابتدائي فى المدرسة الابتدائية السابعة بمحافظة البكيرية بلغ عددهن ٣٠ تلميذة ، وقد توصلت التجربة إلى النتائج التالية :

- **وضوح بنود الاختبار :** كان الاختبار واضحًا ، ولم ترد أية أسئلة أو استفسارات عنه من التلميذات، كما اطمأنت الباحثة إلى مدى كفاية تعليمات الاختبار ، وملائمتها لعينة الدراسة الأساسية .
- **تحديد زمن تطبيق الاختبار :** لتحديد زمن الاختبار تم تسجيل الزمن الذى استغرقته أسرع تلميذة والزمن الذى استغرقته أبطأ تلميذة ثم تم حساب متوسط التوقيتين ، والذى قدر بنحو ٥٠ دقيقة .

- **التحقق من ثبات الاختبار :** يقصد بالثبات أن المقياس يعطى نفس النتائج كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد بعد فترة معقولة تحت نفس الظروف التي طبقت فيها في المرة الأولى (فؤاد البهي :٢٠٠٦ ، ص٣٧٨) ، ولحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة حجمها (٣٠) تلميذة ، وقد تم حساب الثبات بطريقة سبيرمان بروان ،حيث بلغ معامل ثبات الاختبار(**٠,٩٤**) وهذا يدل على معدل ثبات مرتفع ، مما سبق يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

وتأسيسًا على ما سبق ، وفى ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية اطمأنت الباحثة إلى صلاحية اختبار الوعي الصوتي (ملحق ٧) لتلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية.

٥- إجراءات الدراسة الميدانية :

لتحقيق أهداف الدراسة فقد اُتبعت الإجراءات التالية :

أ- تحديد التصميم التجريبى للدراسة :

تتبنى الدراسة الحالية التصميم التجريبى ذا المجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) وتم استخدام اختبار (قبلى - بعدى) وكان معيار التكافؤ بين المجموعتين هو متوسط درجات الطالبات فى الاختبار القبلى ، وقد تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة فواصلت الدرسة بالطريقة التقليدية .

ب- عينة الدراسة :

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وهى كما يلى :

- طالبات المجموعة الضابطة وعددهن ٢٥ تلميذة من تلميذات المدرسة الابتدائية الأولى بمحافظة البكيرية وتم التدريس لهن بالطريقة التقليدية (بعد استبعاد المتغيبات من الاختبارين القبلي والبعدي)
- طالبات المجموعة التجريبية وعددهن ٢٥ تلميذة من تلميذات المدرسة الابتدائية الخامسة ، وتم تطبيق البرنامج عليهن(بعد استبعاد المتغيبات من الاختبارين القبلي والبعدي)

ج- القياس القبلى :

قامت الباحثة بتطبيق الخطوة الميدانية الأولى للتحقق من برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائى بالمملكة العربية السعودية ؛ وذلك بتطبيق اختبار الوعي الصوتي (قبلياً) على مجموعتى الدراسة بعد أن أوضحت للتلميذات الهدف من الاختبار ؛ كما حرصت الباحثة على إجابة استفساراتهن .

هذا وقد قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، والقيام برصد النتائج التى بينت المؤشرين التاليين :

- أوضحت نتائج تصحيح الاختبار القبلى تدنيًا فى مهارات الوعي الصوتي لدى عينتى الدراسة مما طمأن الباحثة إلى جدوى استكمال الدراسة الحالية .
- أوضحت النتائج تكافؤ مجموعتى الدراسة قبل بداية التجربة ، حيث ثبت عدم وجود فرق بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة (الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لاختبار

الوعي الصوتي) فى التطبيق القبلى لاختبار الوعي الصوتي ؛ الأمر الذى يشير إلى تكافؤ مجموعتى الدراسة قبل بداية التجربة

د- إجراءات التطبيق الميدانى للدراسة :

لتطبيق الشق الميدانى للدراسة تم اتخاذ الإجراءات التالية :

- التقدم لعميد كلية العلوم والآداب بمحافظة البكيرية (جامعة القصيم) بطلب لإجراء الدراسة الميدانية التى بدورها رفعت الطلب لإدارة التعليم برقم ٤٦ / ك / ١٢٨ بتاريخ ٧ / ٥ / ١٤٣٧ه.
- تم الموافقة على التطبيق ، وصدر التعميم رقم (٣٧٨٨٠٦٣٦) بتاريخ ١٣ / ٥ / ١٤٣٧ه لجميع المدارس الابتدائية بنات بتيسير تطبيق الباحثة.
- اختارت الباحثة المدرسة الابتدائية الخامسة نظرًا لقربها من مقر عملها ؛ كما أنها لمست فى المعلمة القائمة بتدريس مادة اللغة العربية للصف الأول بالمدرسة الجدية فى مساعدة الباحثة .
- أجرت الباحثة ثلاث مقابلات مع معلمة فصلى المجموعة التجريبية ، وأوضحت لها الهدف من الدراسة وكيفية تطبيق البرنامج ؛ كما قدمت لها دليل المعلمة وناقشتها فى محتواه ، كما أوضحت لها كيفية إدارة المهمات التعليمية الملحقة .
- تم البدء فى التطبيق الميدانى للدراسة على المجموعة مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٣٦ / ١٤٣٧ه بواقع ٥٠ دقيقة مرة واحدة أسبوعيًا، واستمر التطبيق اثنى عشر أسبوعًا تخللهم إجازة منتصف الفصل ، وفيما يلى مجموعة من الملاحظات التى يجدر التنويه عنها :
- التلميذات أبدين سعادة ، وعبرن عن استمتاعهن بالبرنامج .
- تعاون إدارة المدرسة والمعلمة المتعاونة ، والإشراف التربوى مع الباحثة .

ه- القياس البعدى :

بعد انتهاء التدريس من قِبل المعلمة المتعاونة قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار الوعى الصوتى على مجموعتى الدراسة ، وقد راعت ضبط ظروف وإجراءات الاختبار البعدى ليتشابه تمامًا مع ظروف وإجراءات الاختبار القبلى .

اثنى عشر- تفسير النتائج والتوصيات والمقترحات :

تعرض الباحثة في هذا الجزء من الدراسة ما توصلت إليه من نتائج بعد تطبيق برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، وإجراء المقارنة لنتائج القياسين القبلي والبعدي بهدف تعرف إجابة السؤال البحثي المتعلق بفعالية برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتى لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، وفيما يلي تفصيل لكل ذلك :

١- اختبار صحة الفروض :

أ- اختبار صحة الفرض الأول :

نص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة تعرف أصوات أول الكلمة " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق فى نتائج التطبيق البعدى بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك فى مهارة تعرف أصوات أول الكلمة ، والجدولان (٤) ، (٥) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين تلميذات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة تعرف أصوات أول الكلمة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التجريبية	٢٥	٦,١٢	١,٧١٥٦
الضابطة	٢٥	٣,٠٨	١,٣٥٢

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمهارة مهارة تعرف أصوات أول الكلمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع "إيتا"
النموذج المعدل	٤٦,٥٧٧	٢	٢٣,٢٨٨	٦,٦٣٦	٠,٠٠٣	٠,٢٢٠
التقاطع	١٦,٦٩٧	١	١٦,٦٨٧	٤,٧٥٥	٠,٠٣٤	٠,١٩٢
المتغير المصاحب	١٧,٦٩٧	١	١٧,٦٩٧	٥,٠٤٣	٠,٠٢٩	٠,١٧
الأثر التجريبى	٢٢,٥٤٥	١	٢٢,٥٤٥	٦,٤٢٤	٠,٠١٥	٠,١٤٣
الخطأ	١٤٦,٩٤٣	٤٧	٣,٥٠٩			
المجموع	٨٧٤,٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	٢١١,٥٢٠	٤٩				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ف) بلغت (٦,٤٢٤) في الاختبار البعدي لمهارة تعرف أصوات أول الكلمة ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ، حيث بلغ

مستوى الدلالة (٠,٠١٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي في مهارات تعرف أصوات أول الكلمة وذلك لصالح المجموعة التجريبية وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي والمستخدم مع المجموعة التجريبية .

ووفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفرى للدراسة المتمثل فى عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة وقبول الفرض البديل الذى يؤكد وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى تنمية مهارة تعرف أصوات أول الكلمة .

هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج والذي تم حسابه وفقًا لمربع إيتا لمهارة تعرف أصوات أول الكلمة (٠,١٤) وهي قيمة عالية وهذا يعني أن (١٤ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة تعرف أصوات أول الكلمة) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) .

ب- اختبار صحة الفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة تعرف أصوات آخر الكلمة " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق فى نتائج التطبيق البعدى بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك فى مهارة تعرف أصوات أول الكلمة ، والجدولان (٦) ، (٧) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين تلميذات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة تعرف أصوات آخر الكلمة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التجريبية	٢٥	٤,٥٦	٢,١٠٣١
الضابطة	٢٥	٣,٢٨	١,٦٩٦

جدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمهارة تعرف أصوات آخر الكلمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع "إيتا"
النموذج المعدل	١٠٣,٤٣٩	٢	٥١,٧٢٠	٣٧,٠٨٩	٠,٠٠٠	٠,٤١٢
التقاطع	٣٣,٣٥٦	١	٣٣,٣٥٦	٢٣,٩٢٠	٠,٠٠٠	٠,٣٣٧
المتغير المصاحب	٢,٦١٩	١	٢,٦١٩	١,٨٧٨	٠,٠١٧	٠,١٣٨
الأثر التجريبى	١٠٣,٣٧٣	١	١٠٣,٣٧٣	٣٤,١٣٠	٠,٠٠٠	٠,١٧٠
الخطأ	٦٥,٥٤١	٤٧	١,٣٩٤			
المجموع	٦١٣,٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	١٦٨,٩٨٠	٤٩				

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ف) بلغت (٣٤,١٣٠) في الاختبار البعدي لمهارات تعرف أصوات أول الكلمة ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي في مهارات تعرف أصوات آخر الكلمة وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وقد تعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي والمستخدم مع المجموعة التجريبية .

ووفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفرى للدراسة المتمثل فى عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة وقبول الفرض البديل الذى يؤكد وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى تنمية مهارة تعرف أصوات آخر الكلمة .

هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج والذي تم حسابه وفقًا لمربع إيتا لمهارة تعرف أصوات آخر الكلمة (٠,١٧) وهي قيمة عالية وهذا يعني أن (١٧ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة تعرف أصوات آخر الكلمة) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح)

ج- نتائج اختبار الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

لتحديد ما إذا كان هناك فروق فى نتائج التطبيق البعدى بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك فى مهارة ضبط المكونات الصوتية ، والجدولان (٨) ، (٩) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين تلميذات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة ضبط المكونات الصوتية

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التجريبية	٢٥	٥,٤٨	٢,١٠٣٩
الضابطة	٢٥	٣,٦٤	١,٥٥١

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمهارة ضبط المكونات الصوتية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع "إيتا"
النموذج المعدل	١٤٨,٤٧١	٢	٧٤,٢٣٦	٧٩,٢٤٥	٠,٠٠٠	٠,٤٧١
التقاطع	١٨,٢١٥	١	١٨,٢١٥	١٩,٤٤٤	٠,٠٠٠	٠,٢٩٣
المتغير المصاحب	٣,٩٧١	١	٣,٩٧١	٤,٢٣٩	٠,٠٣٥	٠,١٣٢
الأثر التجريبى	٧٧,١٠٢	١	٧٧,١٠٢	٣٢,٣٠٥	٠,٠٠٠	٠,٢٤١
الخطأ	٤٤,٠٢٩	٤٧	٠,٩٣٧			
المجموع	٥٥٧,٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	١٩٢,٥٠٠	٤٩				

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ف) بلغت (٣٢,٣٠٥) في الاختبار البعدي لمهارات ضبط المكونات الصوتية ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي في مهارات ضبط المكونات الصوتية ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي والمستخدم مع المجموعة التجريبية .

ووفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفرى للدراسة المتمثل فى عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة ، وقبول الفرض البديل الذى يؤكد وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى تنمية مهارة ضبط المكونات الصوتية .

هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج والذي تم حسابه وفقًا لمربع إيتا لمهارة ضبط المكونات الصوتية (٠,٢٤) وهي قيمة عالية وهذا يعني أن (٢٤ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارة ضبط المكونات الصوتية) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح)

د- نتائج اختبار الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى إكتساب مهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق فى نتائج التطبيق البعدى بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك فى مهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة.

والجدولان (١٠) ، (١١) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين تلميذات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمة جديدة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التجريبية	٢٥	٣,٧٢	١,٥٤١٦
الضابطة	٢٥	٢,٢٤	٠,٩٧٠

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع "إيتا"
النموذج المعدل	٢٩,٤١٧	٢	١٤,٧٠٨	١٤,٠٨٤	٠,٠٠٠	٠,٢٧٥
التقاطع	٤١,٠٢٣	١	٤١,٠٢٣	٣٩,٢٨١	٠,٠٠٠	٠,٣٥٥
المتغير المصاحب	٧,٦٣٧	١	٧,٦٣٧	٧,٣١٢	٠,٠١٠	٠,١٣٥
الأثر التجريبى	٢٧,٠٢٥	١	٢٧,٠٢٥	٢٥,٨٧٨	٠,٠٠٠	٠,٢٥١
الخطأ	٤٩,٠٨٣	٤٧	١,٠٤٤			
المجموع	٢٥٩,٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	٧٨,٥٠٠	٤٩				

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) بلغت (٢٥,٨٧٨) في الاختبار البعدي لمهارات معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي في مهارات معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي والمستخدم مع المجموعة التجريبية .

ووفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري للدراسة المتمثل فى عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة ، وقبول الفرض البديل الذى يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى تنمية مهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة .

هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج والذي تم حسابه وفقًا لمربع إيتا لمهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة (٠,٢٥) وهي قيمة عالية وهذا يعني أن (٢٥ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح)

هـ- نتائج اختبار الفرض الخامس :

نص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى إكتساب مهارات التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق فى نتائج التطبيق البعدى بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك فى مهارة التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة.

والجدولان (١٢) ، (١٣) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين تلميذات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التجريبية	٢٥	٣,١٦	٠,٨٥٠٤
الضابطة	٢٥	٢,٥١	١,٢٩١

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمهارة التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع "إيتا"
النموذج المعدل	٢٢,٧٤٤	٢	١١,٣٧٢	١٢,٣٣٣	٠,٠٠٠	٠,٢٤٤
التقاطع	٤٣,٣١٣	١	٤٣,٣١٣	٤٦,٩٧٥	٠,٠٠٠	٠,٣٥٠
المتغير المصاحب	١١,٢٢٤	١	١١,٢٢٤	١٢,١٧٣	٠,٠٠١	٠,٢٠٦
الأثر التجريبى	١٠,٠٤٧	١	١٠,٠٤٧	١٠,٨٩٦	٠,٠٠٢	٠,١٦٦
الخطأ	٤٣,٣٣٦	٤٧	٠,٩٢٢			
المجموع	٢١٤,٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	٦٦,٠٨٠	٤٩				

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (ف) بلغت (١٠,٨٩٦) في الاختبار البعدي لمهارات التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج الاختبار البعدي في التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي والمستخدم مع المجموعة التجريبية .

ووفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري للدراسة المتمثل فى عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة ، وقبول الفرض البديل الذى يؤكد وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى تنمية مهارة التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة.

هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج والذي تم حسابه وفقًا لمربع إيتا لمهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة (٠,٢٥) وهي قيمة عالية وهذا يعني أن (٢٥ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح)

٢- تفسير النتائج ومناقشتها :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعى الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ؛ للوقوف على أداء مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة ، وتوصّلت

الدراسة إلي عدد من النتائج تمّت مناقشتها، وتفسيرها تبعًا لتسلسل فروض الدراسة المحددة سلفًا كما يلي :

أ- أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول وجود فروق دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اكتساب مهارات تعرف أصوات أول الكلمة ، ومن النتائج يتضح أن تلميذات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في مهارة تعرف أصوات أول الكلمة بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي ساعد تلميذات المجموعة التجريبية على التمكن من آليات تعرف الصوت الأول فى بداية الكلمة ، وكذلك مهارة تمييز الحرف الأول فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر من خلال الاستراتيجيات المتضمنة ؛ كما أن الأنشطة المصاحبة للبرنامج ذات فاعلية في عملية التعلم كونها ترتبط بأسس التعلم النشط مما أدى إلى نمو الجوانب المعرفية من التفكير .

ب- أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فروق دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اكتساب مهارة تعرف أصوات آخر الكلمة ، ومن النتائج يتضح أن تلميذات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارة بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة .

ويعزى ذلك إلى فعالية البرنامج المقترح فى تمكين التلميذات من المهارات الفرعية لمهارة تعرف أصوات آخر الكلمة حيث تمكنت التلميذات من تعرف الأصوات المتشابهة فى نهايات الكلمات ، وكذلك تمييز الحرف الأخير فى كلمة يتشابه صوتيًا مع حرف آخر حيث أتاح البرنامج من خلال استراتيجياته المتنوعة الفرصة أمام التلميذات للمناقشة والاستفادة من خبرات بعضهن البعض إلى جانب ما تقدمه المعلمة بصورة دائمة من تعزيز وتصحيح ، وأخيرًا التدريب الدوري المتاح وأثره على التمكن من المهارات

ج- أظهرت نتائج اختبار الفرض الثالث وجود فروق دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية ، ومن النتائج يتضح أن تلميذات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارة بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي ساعد تلميذات المجموعة التجريبية على التمكن من آليات تحليل الكلمة لأصواتها ، وكذلك دمج الأصوات لتكوين كلمة حيث كانت الأنشطة المصاحبة للبرنامج ذات فاعلية في عملية التعلم كونها ترتبط بأسس التعلم النشط مما أدى إلى نمو الجوانب المعرفية من التفكير ، كما أتاح البرنامج من خلال استراتيجياته المتنوعة الفرصة أمام التلميذات للتدريب عبر مراحل تنفيذ الاستراتيجيات المختلفة من نمذجة فتدريس موجه فتدريس مستقل إلى جانب ما تقدمه

المعلمة بصورة دائمة من تعزيز وتصحيح ، وأخيرًا التدريب الدوري المتاح وأثره على التمكن من المهارات .

د- أظهرت نتائج اختبار الفرض الرابع وجود فروق دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اكتساب مهارة معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة، ومن النتائج يتضح أن تلميذات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارة بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة .

ويعزى ذلك إلى فعالية البرنامج المقترح فى تمكين التلميذات من المهارات الفرعية لمهارة إنتاج كلمة جديدة حيث تمكنت التلميذات من مهارة حذف صوت من الكلمة وإنتاج كلمة جديدة ، وكذلك مهارة إضافة صوت للكلمة وإنتاج كلمة جديدة ، حيث أتاح البرنامج من خلال استراتيجياته المتنوعة الفرصة أمام التلميذات للمناقشة والاستفادة من خبرات بعضهن إلى جانب ما تقدمه المعلمة بصورة دائمة من تعزيز وتصحيح كذلك الأنشطة المصاحبة للبرنامج ذات فاعلية في عملية التعلم كونها ترتبط بأسس التعلم النشط المطبق حاليًا في مدارس المملكة بالمرحلة الابتدائية مما أدى إلى نمو الجوانب المعرفية من التفكير .

ه- أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فروق دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اكتساب مهارات التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة، ومن النتائج يتضح أن تلميذات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارة بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن البرنامج المقترح لتنمية الوعى الصوتي ساعد تلميذات المجموعة التجريبية على التمكن من المهارات الفرعية لمهارة التلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة حيث تمكنت التلميذات من مهارة استبدال صوت من نفس الكلمة وإنتاج كلمة جديدة ، وكذلك مهارة استبدال صوت فى الكلمة بصوت آخر وإنتاج كلمات جديدة حيث أتاح البرنامج من خلال استراتيجياته المتنوعة الفرصة أمام التلميذات للمناقشة ، والاستفادة من خبرات بعضهن البعض إلى جانب ما تقدمه المعلمة بصورة دائمة من تعزيز وتصحيح وأخيرًا التدريب الدوري المتاح وأثره على التمكن من المهارات .

وتأسيسًا على ما سبق يمكن التأكيد أن البرنامج ككل ساعد التلميذات على التمكن من مهارات الوعي الصوتي المستهدفة حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في إكتساب مهارات الوعي الصوتي ، ومن النتائج يتضح أن تلميذات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارة بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة ، يرجع ذلك للعوامل التالية :

- استعانة برنامج الدراسية الحالية ببعض المعينات البصرية مثل البطاقات واللوحات والملصقات المصورة لتعرف الكلمات بصريًا ، واستخدام الصور والرسوم والسبورة الذكية ، مما أدى إلى تمكين التلاميذ من مهارات الوعي الصوتي .

- اهتمام برنامج الدراسة الحالية بالتقويم التكويني على مدار تدريس البرنامج أدى إلى اكتشاف الأخطاء القرائية والعمل على علاجها أولاً بأول ، وتفعيل الأثر التصحيحي للاستراتيجيات المستخدمة .

- الاهتمام بضبط المفردات وتكرارها طبقًا لمعايير ضبط المفردات فى كتب القراءة فى برنامج الدراسة الحالية أدى إلى تحولها - مع تقدم تدريس البرنامج - إلى كلمات بصرية تعود التلاميذ على رؤيتها مما مكنهم من التعرف السريع عليها .

- تركز كلمات البرنامج فى أنشطة الوعى بالصوت والصور المعبرة عنها وتكرارها فى كل درس أدى إلى تنمية الجانب البصري للتعرف فى القراءة.

- تضمين البرنامج العديد من الأنشطة التى تتيح الفرصة أمام التلاميذات للنطق الجيد مثل المناقشة والحوار؛ بالإضافة إلى نمذجة المعلمة للمهارات بالنطق الصوتى.

- التدريب المتكرر لمهارات تعرف اسم الحرف، وشكله ، ونطق صوته مقرونًا بالحركات القصيرة والطويلة ، وكذلك الأمر مع المقاطع الصوتية .

- الاهتمام بضبط حروف الكلمات بالشكل ومطالبة التلميذات بنطق الكلمات بالضبط بالشكل بسرعة ودقة أدى إلى تنمية تعرف التلميذات على أصوات الحروف من خلال وجودها فى سياق الكلمة ونطقها بسرعة ودقة.

- اشتمال البرنامج على أنشطة تجميع وتجزئ الكلمات من الحروف وتكرار تلك الأنشطة على مدى البرنامج ؛ أدى إلى تنمية مهارات التعرف على مستوي الوحدات الصوتية المختلفة سواء كان حرفًا صوتيًا أو مقطع صوتي .

- تضمين البرنامج العديد من أنشطة النطق التى مكنت المعلمة من اكتشاف الأخطاء المرتبطة بالنطق على مستوى الحروف والكلمات وعلاجها لدى تلميذات المجموعة التجريبية .

- تدريب التلميذات على الحروف المتشابهة فى النطق ضمن كلمات متعددة .

- نطق المعلمة لأصوات الحروف التى تحتاج إلى تمثل النطق بها أمام التلميذات للاقتداء كنموذج للنطق الصحيح ، وتنبيههن لطريقة نطق هذه الحروف.
- احتواء البرنامج على أنشطة متنوعة للظواهر القرائية المشتقة من الطبيعة الصوتية للغة العربية ؛ مثل المد بأنواعه ، التنوين، الشدة ، وتدريب التلميذات عليها نطقًا ورسمًا .

٣- توصيات الدراسة:

في ما قدمته الدراسة من معالجة بحثية للمشكلة ، وما كشفت عنه من نتائج توصى بما يلي:

أ- مراجعة أهداف تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء قائمة مهارات الوعي الصوتي المستخدمة في الدراسة الحالية .

ب- الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في تطوير كتاب تعليم القراءة المقدم لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .

ج- تضمين مهارات الوعى الصوتى بطريقة مباشرة في كتاب تعليم القراءة المقدم لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .

د- زيادة الأنشطة التعليمية الهادفة لتنمية مهارات الوعى الصوتى بطريقة مباشرة في كتاب تعليم القراءة المقدم لتلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .

ه- عقد دورات وورش عمل لمعلمات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لتدريبهن على مهارات الوعي الصوتي وطرق تنميتها لدى التلميذات.

و- تضمين برامج تدريب معلمات اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية أثناء الخدمة تدريبًا على التدريس بإجراءات استراتيجيات التدريس المباشر كالنمذجة والتدريس الموجه والتدريس المستقل .

ز- الاستفادة من اختبار الوعي الصوتي المعد فى الدراسة الحالية لقياس مدى تمكن التلميذات فى مهارات الوعي الصوتي الأساسية .

ح- ضرورة إعداد اختبارات متدرجة لقياس مستويات التمكن من مهارات الوعي الصوتي خلال الصفوف الدراسية الأولى بالمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية .

٤- دراسات مقترحة :

أ- دراسة تقويمية لنمو مهارات الوعي الصوتي عبر الصفوف الثلاثة الأولى بالمملكة العربية السعودية .

ب- فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الطالبات ذوي العسر القرائي وأثره على الطلاقة القرائية .

ج- فعالية استراتيجيات التدريس المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي .

مراجع الدراسة

المراجع العربية :

١- إسماعيل لعيس (٢٠٠٩). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة **مجلة الطفولة العربية** ، المجلد العاشر ، العدد الثامن والثلاثون، المركز الجامعي بالوادي ، ص ص ٢٨ – ٤٧ .

٢- الجوهرة آل تويم (٢٠١٥). مدى تضمين كتاب (لغتي) للصف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

٣- جميل شريف بابلى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر ، **رسالة دكتوراة غير منشورة** ، جامعة عمان العربية ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا .

٤- حيدر مبارك حجازين (٢٠٠٦). المظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بالصعوبات التعلم فى مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العيا.

٥- خالد سمير نسيم زايد (٢٠١٤). تأثير استخدام مدخل الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات التعرف والسرعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي" **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٦- سعاد حشاني (٢٠١٢). قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي ، **دراسات نفسية و تربوية** ، العدد التاسع ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، جامعة قصدي مرباح ورقلة ، ص ص ٨٩ – ١٠٠.

٧- سناء عورتاني طيبي (٢٠١٥). أهمية التدخل المبكر في الوقاية من الفشل في القراءة

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=17&id=197

٨- عادل عبدالله محمد(٢٠٠٦) : الوعى او الادراك الفونولوجى لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة** ، المجلد الأول ، العدد الرابع ، جامعة المنصورة ، ص ص ٢٩٣ – ٣٢٦.

٩- عبدالعزيز السرطاوي، عماد الغزو، سناء طيبي (٢٠٠٥). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الصعوبات

المرتبطة بها، **مجلة كلية التربية** ، السنة العشرون، العدد الثاني والعشرون ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ص ص ٤٥ – ٦٤ .

١٠-عبد الفتاح مطر ، واصف العايد (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، المجلد الثالث ، العدد الأول ، ص ص ١٦٦ - ٢٠٧.

١١-علي تهامي ريان (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة جامعة عين شمس .

١٢-عوض عبد العظيم هاشم (٢٠١٠). الفروق فى الوعى الفونولوجى بين ذوى صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **دراسات تربوية ونفسية ، كلية التربية بالزقازيق** ، العدد السابع والستون، ص ص٣٤٥ ، ٣٧٤

١٣-لواني يمينة (٢٠٠٦) علاقة الوعي الفونولوجي بإضطراب تعلم القراءة محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، وزارة التعليم العالى .\

١٤-محمد أحمد خصاونة (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على مهارة التميز السمعي لدى طلبة صعوبات التعلم في منطقة حائل ، **المجلة التربوية** ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد ١١٢ . ص ص ١٥٧ – ١٨٠.

١٥-محمود جلال الدين سليمان(٢٠٠٦): دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج بعض صعوبات القراءة، **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزا"**،المجلد (١) دار الضيافة ، جامعة عين شمس،ص ص(١٣٣-١٨١).

١٦-مراكب مفيدة (٢٠١١) الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة (مقاربة معرفية – تربوية) ، **دراسة ماجستير غير منشورة** ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة باجي عمار .

١٧-مروة دياب أبو زيد (٢٠١١): أثر استراتيجية الوعى الصوتى فى تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة بنها.

١٨-مسعودة منتصر ، محمد الشايب ، اسماعيل العيس (٢٠١٤) الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة : معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤ – ٥) ، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، العدد الخامس عشر ، جامعة قصدي مرباح ورقلة .

١٩-لعجال ياسين (٢٠١٢) دراسة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدي الطفل المتمدرس مستوى الثالثة ابتدائي من ٨ إلى ١٠ سنوات ، **مجلة الممارسات اللغوية** ، العدد السابع عشر ، جامعة مولود معمري بتيزي وزو .

المراجع العربية :

20- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. **Educational Research and Evaluation**, Vol.11, No.3, pp.253–275.

21- Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovic, M. Schatschneider, C., Dyrlund, A., & Wright, T. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluency. **Journal of School Psychology**, Vol.46, pp.281–314.

22- Angela Marie Fox (2015) Phonological Awareness and Executive Function in Children with Speech Sound Impairment by , (Doctoral dissertation). **Retrieved from https://repository.asu.edu/attachments/150858/content/Fox_asu_0010E_14922.pdf**

23- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. **Journal of Educational Psychology**, Vol 96, No.1, pp.43–55.

24- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, Vol26, No1, pp. 49–64. **Retrieved from http://search.ebscohost.comezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=19441774&site=ehost-live&scope=site**

25- Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. Learning Disability Quarterly, Vol.26, pp.189–199. **Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx ?direct=true&db=ehh&AN=10940131&site=ehost-live&scope=site**

26- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. Annals of Dyslexia, Vol.51, pp.97-121**. Retrieved from http://proquest.umi.com/pqdweb**

?did=96942023&sid=1&Fmt=6&clientId=20655&RQT=309&VName=PQD

27- Bursuck, W. Smith, T., Munk, D., Damer, M., Mehlig, L., & Perry, J. (2004). Evaluating the impact of a prevention-based model of reading on children who are at risk. Remedial and Special Education, Vol.25,No.5, 303–313. **Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db =ehh&AN=14392903&site=ehost-live&scope=site**

28- Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Vol.45, No.3, pp.631–64.

29- Cassady, J. C., Smith, L. L., & Putman, S. M. (2008). Phonological awareness development as a discrete process: Evidence for an integrative model. **Reading Psychology**, Vol.29, pp. 508–533.

30- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. **Applied Psycholinguistics**, Vol.23, pp.399–416.

31- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of k-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. Annals of Dyslexia, Vol.54, No.1, pp.139–163. **Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=14051927&site=ehost-live&scope=site**

32- Duncan, LG. and Johnston, RS. (1999). How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers? **Reading and Writing**; Vol. 11, pp.405-439.

33- Gillon G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**. ;Vol.31, pp.126–141.

34- Goswami, U. (2000). Phonological and Lexical Processes. In D. P. Pearson (Ed.) **Handbook of Reading Research** (Vol. 3, pp. 251-258). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

35- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers‘ use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. **Journal of Learning Disabilities**, Vol.39, No4, pp.325–333.

36- Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The importance of early vocabulary for literacy achievement in high-poverty schools. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, Vol. 13, No.4, pp.426–451.

37- Honig, A. S. (2007). Oral language development. **Early Child Development and Care**, Vol.177 , No.6 , pp. 581–613.

38- Hurry, J., & Sylva, K. (2007). Long-term outcomes of early reading intervention. **Journal of Research in Reading**, Vol.30, No.3, pp. 227–248.

39- Jason L & David J. (2005). Development of Phonological Awareness, **Current directions in psychological science,** vol.14 – No. 5 , pp 255-259

40- Kavanaugh, J. L., & Mattingly, I. C. N. (1972). **Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading**. Cambridge, MA: MIT Press.

41- Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Name speed and phonological awareness as predictors of reading development. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 95, No.3, pp. 453–464.

42- Kirkland, L. D., & Patterson, J. (2005). Developing oral language in primary classrooms. **Early Childhood Education Journal**, Vol.32, No.6, pp.391–395.

43- Kjeldsen, A. C., Niemi, P., & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten-level children: consistency is more important than quantity. **Learning and Instruction**, Vol.13, pp.349–365.

44- Liberman, 1. Y., Shankweiler, D., Liberman, A M., Fowler, c., & Fisher, F. W. (1977). Phonetic segmentation and recording in the beginning reader. In A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), **Toward a psychology of reading**. pp. 207-226 . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

45- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, N., Cox, S., Potter, N. S., Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. Journal of Learning Disabilities, Vol.35, No.1, pp. 69–82**. Retrieved from**

http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx ?direct=true&db=ehh&AN=6654453&site=ehost-live&scope=site

46- McShane, S. (2005). Applying research in reading for adults: First steps for teachers. Washington, DC: **National Institute for Literacy. http://lincs.ed.gov/publications/pdf/applyingresearch.pdf**

47- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. **Developmental Psychology**, Vol.40,No.5, pp.665–681.

48- Nahed Boukadida. Connaissances phonologiques et morphologiques d´erivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale), **Thèse de Doctorat** , Ecole doctorale – Humanité et Sciences de l'Homme ,UNIVERSITÉ DE TUNIS, **https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00300544/document**

49- Nation, K. (2008). Learning to read words. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**. Vol.61, pp. 1121-1133.

50- National Institute for Literacy. (2007). Reading facts. Washington, DC: GovernmentPrinting Office**. Retrieved from http://www.nifl.gov/nifl/fact/reading_facts.html**

51- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-basedassessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. **Retrieved February 5, 2017, from,www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm**

52- Nicholas, W., Rasinski, T., & Rupley, W. (2008) Two essential ingredients: Phonics and fluency getting to know each other. **The Reading Teacher**, Vol.62, pp.257-260

53- O'Connor, R. E. (1999). Teachers' learning ladders to literacy. Learning Disabilities Research and Practice, Vol.14, No.4, pp.203–214. **Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=3194881&site=ehost-live&scope=site**

54- Ontario Ministry of Education. (2003). Early reading strategy: The report of the expert panel on early reading in Ontario. Toronto, ON: Author**.** **Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/en/document/reports/reading/context.html#eli**

55- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. **Topics in Early Childhood Special Education**, Vol.28, No.1, pp.3–17.

56- Savage, R., & Carless, S. (2005). Phoneme manipulation not onset-rime manipulation ability is a unique predictor of early reading. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Vol.46, No.12, pp.1297–1308.

57- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. Language,Speech, and Hearing Services in Schools, Vol39, pp. 3–20. **Retrieved from.http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db=e &AN=28025650&site=ehost-live&scope=site**

58- Shankweiler, D., & Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, Vol.17, pp,483–515. **Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=15194695&site=ehost-live&scope=site**

59- Snider, V. E. (2001). The relationship between phonemic awareness and later reading achievement. The Journal of Educational Research, Vol.90,No.4, pp.203–211**. Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx ?direct=true&db=ehh&AN=9704143073&site=ehost-live&scope=site**

60- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. Annals of Dyslexia, Vol.55, NO.2 , pp. 266-291**. Retrieved from http://web.ebscohost.com.ezproxy.liberty. edu:2048/ehost/pdf?vid=7&hid=9&sid=51e0ad76-a09a-4e27-9e69-61a59c98bab1%40sessionmgr12**

61- Sprugevica, L., & Hoien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. Scandinavian **Journal of Psychology**, Vol.44, pp.119–124.

62- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model, **Developmental Psychology**, Vol.38, No.6, 934-947.

63- Swanson, H. L., & Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. **Intelligence**, Vol.21, pp.83–108.

64- Swanson, H. L., & Ashbaker, M. H. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition, and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role? **Intelligence**, Vol.28, pp.1–30.

65- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in children with phonological processing difficulties: Group and individual responses to instruction. **Journal of Educational Psychology**, Vol.81, pp.579–593.

66- Torgesen, J. K. (2004). Preventing early reading failure. **American Educator**, Vol.28 , No.3, pp. 6–19.

67- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In: P.Gough, L. Ehri, & R. Treiman (eds.) **Reading acquisition** (pp.65-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum

68- Ukrainetz, T. (2009). An investigation of treatment scheduling for phonemic awareness with kindergarteners who are at risk. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Vol.40, pp.86-100.

69- U.S. Department of Education. (2004). A Guide to Education and No Child Left Behind. Washington, DC: Author**. Retrieved from http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/guide/guide.pdf**

70- Wang, C., Porfeli, E., & Algozzine, B. (2008). Development of oral reading fluency in young children at risk for failure. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, Vol.13, pp.402–425.

71- Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1994). Development of reading - related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from latent variable longitudinal study. **Developmental Psychology**, Vol.30, pp.73 - 87.

72- Whiteley, H., Smith, C., & Connors, L. (2007). Young children at risk of literacy difficulties: Factors predicting recovery from risk following phonologically based intervention**. Journal of Research in Reading**, Vol.30,No.3, pp. 249–269.

73- Wilson, A. M., & Lesaux, N. K. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age appropriate reading skills. Journal of Learning Disabilities, Vol.34, No.5, pp.394–401. **Retrieved from http://search .ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct=true&db=eh h&A =5 862169&site=ehost-live&scope=site**

74- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in theclassroom. The Reading Teacher, Vol.54, No 2, pp. 130–135**. Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/login.aspx?direct= true&db=ehh&AN=3621148&site=ehost-live&scope=site**.

75- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. **Psychological Bulletin**, Vol.131, pp. 3–29