فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي.

منيفة مريزق شري الرشيدي

معلم لغة عربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت

Ymane2004@gmail.com

مستخلص البحث

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على تنمية الوعى الصوتى لديهم بدولة الكويت هذا وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية قائمة بمهارات الوعي الصوتي واختبار في الوعي الصوتي وبرنامج لتنمية الوعي الصوتي قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى هؤلاء التلاميذ مع إعداد دليل للمعلم لتدريس هذا البرنامج و قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها يوجد اختلاف في أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ مجموعة البحث (سمعي – بصري – قرائي / كتابي) وكذلك يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي (حسب أنماط تعلمهم المفضلة) لصالح الطبيق البعدي. وقد انتهى البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات المفيدة فى مجال تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها .

The Effectiveness of A program Based on The Preferred Learning Styles of Primary School Students In Kuwait In Developing Phonemic Awareness

Abstract:

List of phonemic awareness skills,.

A program in developing phonemic awareness based on referred learning styles and the teacher's guide.

The most important results.

1) There is a difference in the misleading learning styles among the students of the research group (audio - visual - reading/writing).
2) There is a statistically significant difference between the mean scores of the students of the research group in the pre and post applications to test phonemic awareness (according to their preferred learning styles) in favor of the post application.
4) There is a positive direct correlation between the skills of vocal awareness and critical listening in the fourth grade after implementing the program.

مقدمة البحث:

اللغة من أرقى مظاهر النشاط الإنساني، ومن أبرز وسائل الاتصال بين الأفراد، فمن خلالها يستطيع الإنسان أن يفكر ويعبر ويتصل بالآخرين، وبها يتعلم ويعلم وعن طريقها يحفظ التراث الثقافي للأمم والشعوب. وهي: إحدى الركائز الأساسية المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها، فاللغة أهم وسائل الاتصال بين المتعلم وبيئته، ويعتمد عليها في جميع النواحي التعليمية والاجتماعية، والعقلية، وهي أداته للتعلم ووسيلته للتفاهم في كل مواقف الحياة.

ويعتمد إتقان المتعلم للغة على السيطرة على المهارات اللغوية الاتصالية من حيث الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة والتي تمكنه من السيطرة الكاملة على محتوى المفردات والمواقف اللغوية، فيتصدى لها بالشرح والفهم، والتحليل.

واللغة العربية هي أبرز ملامح الثقافة العربية، وهي من أكثر اللغات الإنسانية ارتباطا بالهوية، وهي سجل لحضارة الأمة، ولإبداع أبنائها والحرص على تعليمها وتعلمها واجب قومي وروحي تجاه جميع المسلمين، وتؤدي اللغة العربية في عصر المعلومات محورا لمنظومة الثقافة فهي ترتبط بعلاقات وثيقة مع العلوم الإنسانية والطبيعة، وكذلك مع الفنون بأنواعها، بل إنها أقامت علاقات وطيدة مع التقنيات الحديثة والحاسبات. (نبيل علي، 2001 ,276)

وفي ظل هذه المعطيات السابقة وما يشهده العالم من تطورات متلاحقة، وما تشهده الكويت من ارتقاء ونهوض في مناحي الحياة كافة، وحرص وزارة التربية على خلق جيل واع يحيط بما حوله من متغيرات، جيل متماسك بنيته ولغته العربية، يحافظ على قيم مجتمعه، ويشارك في بناء وطنه، ويسعى إلى النهوض به في كل ميدان، وقد جاء في ظل هذه الغايات السامية اختيار مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة. (صبر العنزي، 2016 ,11)

وتعد اللغة العربية مرتكزا أساسيا لتنمية كل المهارات التي يكتسبها المتعلم في مراحل نموه المختلفة، فجميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة، إذ إن أي مهارة يكتسبها المتعلم تساعده على اكتساب المهارات اللغوية الأخرى، وتتكون اللغة من مجموعة من الأنظمة التي تتكامل مع بعضها بعضا، ويعد النظام الصوتي أهمها، فهو النظام المسؤول عن إنتاج الأصوات والمتمثل بجهاز النطق الذي يعمل على إنتاج الأصوات على اختلاف مخارجها (النوبي علي، 2010 ,188) ويؤكد كل من بيرنستنوتيجرمان(Bermstein&Tiegerman, 2011, 139) ضرورة تعليم

الأصوات، فلكل لغة أصوات محددة، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جملاً، والوعي بالأصوات أمر مهم؛ إذ إنها المادة الخام للكلام.

ويعرف الوعي الصوتي بأنه القدرة على تعرف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton &Deeny, 2002, 38) ويشير أيضاً إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الألفبائية المنطوقة بالوحدة الصوتية اللغوية. (Macmillan, 2002, 111)

ويرى آدمز (Adams, 2010, 133) أن الوعي الصوتي هو إدراك الكلمات المنطوقة التي تمثل وحدات صوتية صغيرة واستيعابها، والوعي بها مهم لتعلم اللغة في المنظومة الألمانية، وذلك لأن هذه المنظومة عبارة عن حروف تمثل فونيمات. وأن الوعي الصوتي من أبرز المنبئات بقدرة المتعلم على امتلاك فنون اللغة الأربعة.

والوعي الصوتي يعني امتلاك المتعلم القدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى حروف فضلا عن مزج الحروف لتكوين الكلمات، فالوعي الصوتي هو المعرفة الواعية بأن كلمات اللغة مؤلفة من وحدات صغيرة، ويعرف أيضاً بأنه القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء أكانت منفردة، أم ضمن الكلمات، وهنا تظهر العلاقة الوثيقة بين الوعي الصوتي والإدراك السمعي والتحدث بوضوح ودقة.

ويرى شحادة فارع وآخرون (2006, 161) أن الوعي الصوتي مكن المتعلم من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث، ويشير مفهوم الوعي الصوتي إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات الملفوظة بأصغر الوحدات الصوتية (Phoneme) والحروف هي أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة من غير أن تحمل معنى واحداً في ذاتها.

وتبرز أهمية مهارات الوعي الصوتي كونها أفضل الوسائل للتنبؤ بالمقدرة على الاستماع والتحدث ودورها أساسي في التحليل المبكر؛ إذ يجب أن يمتلك

المتعلمون وعيا صوتيا للرموز المسموعة والمكتوبة وذلك بادراكهم أن هذه الرموز يمكن ترجمتها إلى أصوات ذات دلالة، وتسهم أنشطة الوعي الصوتي في بناء خبرات المتعلم المرتبطة الملفوظة والمسموعة وتحسينها . (وفاء الزيني،2014, 44)

وفي سياق تحديد مهارات الوعي الصوتي فقد حددها(Vandergrift,L.,2006, 76) بالتصحيح الصوتي، والألعاب الصوتية، وإضافة نهايات للكلمات وحذفها، والجناس والتنغيم، وصنفها آدمز (Adams, 2010, 121) في خمسة مستويات، هي الإيقاع الصوتي، والمطابقة بين الكلمات حسب الإيقاع أو البداية، وفصل بداية الكلمة، وفصل كامل لكل حروفها، وتبديل أصواتها، وقسمتها وفاء الزيني (2014, 40) إلى محورين: مهارات الاستقبال، ومهارات الإرسال.

وتظهر الحاجة إلى برامج تعليمية في اللغة العربية تتمركز حول المتعلمين وخصائصهم العقلية المعرفية وأنماط تعلمهم المفضلة Learning style preferences من أكثر الحاجات التربوية أهمية، إذ ينبغي أن تكون البرامج أكثر استجابة لأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين ، فالتوجهات التربوية المعاصرة تقوم على ضرورة التطابق بين أسلوب وطريقة تدريس المعلم من ناحية وأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين من ناحية أخرى. ومن ثم فالقضية الكبرى التي تحظى باهتمام المربين اليوم، هي مدى ملاءمة أساليب وطرق التدريس المستخدمة لأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين وتكييف هذه الأساليب على نحو يجعل التعلم أكثر فاعلية وكفاءة وديمومة حيث إن المتعلمين لديهم تفضيلات فطرية لبعض أنماط التعلم والبعض الآخر يمكنه تكييف أنماط تعلمه وفقا لمتطلبات المهام الأكاديمية، والمتعلمون يختلفون في أنماط التعلم التي يفضلونها، حيث إن اختلاف المتعلم عن غيره في الميول والخصائص الشخصية والجسمية يؤدي إلى اختلاف نمط التعلم لديه عن أقرانه (محمد حمدان، 2003, 198).

إن نمط التعلم المفضل لدى المتعلمين يشير إلى الطريقة التي يتمثل ويستوعب بها المتعلم ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، أو أنه الطريقة المفضلة التي يستخدمها المتعلم في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، وعليه فقد لفتت قضية الاختلافات في أنماط التعلم انظار التربويين بشكل واضح، حيث تشير معظم الأبحاث التربوية والنفسية إلى وجود فروق بين أنماط التعلم لدى المتعلمين. (Kolb, 2004, 148)

وتُعد أساليب التعلم والتعليم عوامل مهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم والتعليم، والتي تعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض لها، وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها المتعلم من أجل استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به، بغرض فهم البيئة والتكيف معها ومن ثم تحسينها (يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2000, 68)

ويرى غريغورك(Gregoric, 2005, 185) أن نمط التعلم هو مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه، واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها أو هو وصف لصفات البيئة التعليمية الأكثر ملاءمة لتعلم المتعلم، وحدد كل من يوسف قطامي ونايفه قطامي، 2000, 21) نمط التعلم بأنه طريقة معالجة المتعلم للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون المتعلم المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم.

لقد تناولت العديد من النظريات أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين، حيث تباينت النظريات في تناولها لهذه الأنماط، فاتجهت بعض النظريات إلى التركيز على سمات شخصية المتعلم، بينما ركز البعض الآخر على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات وتنظيمها، في حين اتجه البعض الآخر إلى التركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضله المتعلم من خلاله بتم استقبال وتجهيز

ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية، إن أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين هي مؤشرات معرفية وانفعالية ودافعية ونفسية ومزاجية، تعكس كيف يستقبل المتعلم الخبرات، وكيف يعالجها ويتفاعل ويستجيب لها على نحو إيجابي. (فتحي الزيات، 83, 2004)

ويرى كل من كاربو وآخرين (Carbo, et al., 2007, 37) أن التعلم عبر الاستماع أو النظر أو اللمس هو ما يركز عليه عنصر الإدراك الحسي، وهنا تكون أساليب التدريس وفق أنشطة تشتمل على مواد بصرية، كرؤية الصور والخراط، أو القراءة أو أنشطة سمعية كالاستماع إلى أشرطة، محاضرات أو أنشطة ملموسة، وحسية والعمل في مشاريع عملية مثل بناء نماذج.

وقد تناول كل من فلمنج وبونويل(Fleming &Bonwell, 2002, 139) أربعة أنماط تعلم حسية إدراكية مفضلة لدى المتعلمين من خلال عملهم على نموذج فارك (Vark, 2002)، وهي اختصار للحروف الأولى، لأربعة أنماط تعلم مفضلة لدى المتعلمين هي: النمط المرئي، والنمط السمعي، والنمط القرائي/الكتابي، والنمط العملي (V=visual, A=aural,, R=read/write, K=kinesthetic) وأن هذه الأنماط الأربعة تركز على وسائط حسية إدراكية، والتي من خلالها يفضل المتعلم استيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات والخبرات لديه بهدف حدوث التعلم.

وأكد فاندرجريفت(Vandergrift, 2006) أن الطالب لابد أن يعي ويدرك طبيعة الأصوات اللغوية قبل فهمها، ومن ثم وضعها في كلمات وجمل، ليتمكن من استعادة المعنى وفهم الرسالة اللغوية بسرعة، ومن ثم بناء المعنى الكلي للجملة وتركيبها تركيبا لغوياً صحيحاً.

ويوضح محمد خصاونة (2014) أن مهارات الوعي الصوتي تعمل على تطوير القدرة على التمييز السمعي لدى الطلبة، فالاستماع من المنظور الوجداني يتغلغل في أحاسيس المستمع؛ إذ يستمتع بما يسمع، ويذكر مراد عيسى (2007) أن الاستماع

يتطلب أن يكون الطالب مستمعا نشطاً، أي منتبها إلى المتحدث، ومنصتا إلى كلامه، ليتمكن من فهمه، واستيعابه وتفسيره، وقراءة مشاعره وحركاته واستشعار الحاجة إلى التواصل معه، وبالطبع تذوق فحوى ما يستمع إليه؛ مما يحفزه على استمرارية الانتباه، والتركيز، واستثمار ما يستوعبه من والديه، ومعلمه، ومحيطه.

وتخلص الباحثة إلى أن اكتساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي هو المدخل الحقيقي لتعلم اللغة في إطارها الصحيح، فالنطق يعتمد بصورة أساسية على الاستماع، وهذا ما يوفره التدريب على الوعي الصوتي، فهذا التدريب مؤشر على نجاح التلاميذ في الاستماع، أي أن العلاقة بين التدريب الصوتي، والاستماع علاقة تبادلية فالوعي الصوتي سبب في نجاح الاستماع، وكأن التدريب الذي يحدث في صورة وحدات يعد شكلا من أشكال الاقتراب المنظم لممارسة مهارات الاستماع ويوفر الوعي الصوتي تدريبات تبدأ بالاستماع مما يساعد في تطوير كفاءة التلاميذ في الربط بين المنطوق والمكتوب، وتكسب استراتيجيات متعددة لتعرف الكلمة؛ فالاستماع شرط من الشروط الأساسية للنمو اللغوي بشكل عام، والوعي الصوتي بشكل خاص.

ومعنى ما سبق أن للغة العربية أهمية واضحة في عمليتي التعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وأن الوعي الصوتي وإتقان مهاراته عملية أساسية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، أضف إلى ذلك أن بناء برامج لغوية تراعي أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ مسألة أساسية في تعليم اللغة العربية؛ حيث يتم التمركز حول المتعلمين وخصائصهم العقلية والمعرفية وأنماط تعلمهم المفضلة؛ وحيث يتم التطابق بين أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين وتكييفها مع أساليب التدريس على نحو يجعل التعلم أكثر جدوى وفاعلية وكفاءة وبديمومته لدى المتعلمين.

ثانيا – دواعي البحث:

تنبع دواعي البحث الحالي من الآتي:

١ –**خبرة الباحثة**: بالتدريس زهاء عشر سنوات في مدرسة أبو هريرة الابتدائية للبنين على أن هناك ضعفا واضحاً لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في نطق أصوات (ذ –

ظ – ض – ت – ط)، ومواضع الفصل والوصل، وتحقيق الظواهر الصوتية (المدّ – التضعيف – التفخيم – والتنغيم) بما يتناسب مع الأساليب اللغوية والمعنى المراد، وتحقيق الحركات النحوية والصرفية وكلها تشير إلى ضعف واضح في الوعي الصوتي لدى المتلقي مما يؤدي إلى سوء فهم المقصود من الكلام من حيث المعاني والدلالات وإزالة اللبس عن معنى الجملة وإدراك المعنى الذي يساعد على الأداء اللغوي الواضح.

واتضح للباحثة أن هذا الضعف في الوعي الصوتي يؤدي إلى الضعف في مهارة الاستماع، والإنصات للرسالة التي يتم تلقيها واستيعابها وتحليل مضمون الرسالة وتفسيرها وتقويمها والاستجابة وأبداء الحكم عليها.

٢ – **الدراسات السابقة**:يمكن عرض الدراسات السابقة عرضا تاريخيا، وهذه الدراسات تتناول أنماط التعلم المفضلة وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما تتناول الوعي الصوتي، والأنشطة المناسبة لتنمية المهارات اللغوية. ويمكن عرض هذه الدراسات في الآتي:

- أجرى لي وتشينجوكيربي(Li, Cheng & Kirby, 2012) دراسة في كندا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي لدى عينة الطلبة الصينيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في المدارس الكندية، تكونت عينة الدراسة من (48) طالبا من طلبة الصف الثامن، درسوا جميعهم نصوصا باستخدام استراتيجيات تدريس الاستماع لمدة فصل كامل، ثم جرى تطبيق اختبار للوعي الصوتي وطرح أسئلة شفهية عليهم بعد انتهاء الاختبار، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين الوعي الصوتي.
- أجرت وفاء الزيني (2014) دراسة هدفت إلى تقصي استراتيجيتي تدريس (القصة الحركية، ومسرح الدمي) لدى طلبة الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع، وتكونت

عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة جرى اختيارهم بطريقة قصدية، وكانت أداتا الدراسة اختبارين: أحدهما الوعي الصوتي، والأخر لفهم المسموع، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً على كل بعد من بعدي اختبار مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع، تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

- وأجرى الطوالبة والرقاد (2017) دراسة بهدف كشف فاعلية إستراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وتوصلت إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اختبار الوعي الصوتي والاستماع، يعزى إلى التأثير الفاعل لإستراتيجية التعلم النشط.

وخلاصة ما سبق أن الدراسات السابقة تشير إلى أن:

أ) المهارات الأكاديمية أو الخبرات التعليمية واستراتيجيات التدريس وأنشطة التعليم والتعلم يجب أن تكون مرتبطة بأنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ حتي يكون لما يتعلموه التلاميذ أثر إيجابي يزيد من التحصيل اللغوي والأداء اللغوي ، كما أنه ينبغي البحث عن أساليب تعليمية تتطابق وأنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ المختلفين، لأنه لا توجد أساليب تعليمية عامة تناسب جميع التلاميذ على اختلاف أنماط التعلم المفضلة لديهم.

ب) كما تشير الدراسات السابقة إلى أن هناك ضعفا في قدرة المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في المخرج، والتفريق بين أصوات الكلمات التي فيها مدود، وكذلك ضعفهم في الصورة الصوتية للأنماط اللغوية كالأمر والنهي والتعجب والنداء وهو ما يؤدي إلى الضعف في التواصل اللغوي الشفوي والكتابي على العموم، الأمر الذي يؤدي إلى الضعف في التحصيل اللغوي.

٣ – وفي دراسة استطلاعية حاولت الباحثة معرفة آراء عشرة معلمين: ممن يقومون بتدريس اللغة العربية بمدرسة أبو هريرة الابتدائية للبنين بمحافظة الجهراء في جدوى البحث الحالي؛ وحيث طرحت الباحثة على الزملاء المعلمين فكرة البحث وأهدافه في لقاء تناقشي وجدوى استخدام أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بهدف تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى هؤلاء التلاميذ. وجاءت إجابات الزملاء المعلمين تؤكد الآتي:

أ) الترحيب باستخدام أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ويفضل استخدام أداة موضوعية لتعرف تفضيلات المتعلمين دون الاعتماد على خبرات المعلمين في هذا الصدد.

ب) تعرف أخطاء التلاميذ في مهارات الوعي الصوتي يراعي فيها أهداف تعليم اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، وكذلك النصوص اللغوية بمهاراتها المستهدفة، وموضوعات كتب اللغة العربية المقررة على هؤلاء التلاميذ.

ج) زود المعلمون الباحثة بجملة من الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مجال الوعي الصوتي، وقد تطابقت آراء الزملاء المعلمين مع ما عرضه الباحثة آنفا من خلال خبرتها في العمل بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

وخلاصة ما سبق أن خبرة الباحثة بتدريس اللغة العربية لمدة عشر سنوات في المرحلة الابتدائية، والدراسات السابقة في مجالات أنماط التعلم المفضلة، والوعي الصوتي بالإضافة إلى آراء عشر معلمين ممن يدرسون اللغة العربية بمدرسة أبوهريرة الابتدائية للبنين بمحافظة الجهراء كلها يرسح ويدعو إلى قيام دراسة تتناول استخدام أنماط التعلم المفضلة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ثالثاً – تحديد مشكلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
٢. ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لهؤلاء التلاميذ؟
٣. ما البرنامج القائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
٤. ما فاعلية البرنامج السابق في تنمية مهارات الوعي الصوتي ؟

رابعاً – حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على:

١. مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة أبوهريرة الابتدائية للبنين بمحافظة الجهراء.
٢. المهارات اللغوية الخاصة بالوعي الصوتي التي تحظى بموافقة ٨٠٪ فأكثر من المحكمين.
٣. أنشطة لغوية ورقية والكترونية تتفق مع متطلبات أنماط التعليم المفضلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
٤. أربعة أنماط تعلم مفضلة هي النمط البصري ، والنمط السمعي، والنمط القرائي/الكتابي والنمط العملي وذلك لسهولة بناء المقياس وسهولة تضيف المتعلمين.

خامساً – فروض البحث:

يحاول هذا البحث التأكد من صحة الفروض الآتية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصاية عند مستوى 0.05 في مهارات **الوعي الصوتي** لدى تلاميذ مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

٢. للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ.

سادساً – أهمية البحث:

يفيد هذا البحث في:

١. استخدام أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ يؤدي إلى تحسين تحصيلهم اللغوي وإثارة دوافعهم للتعلم لاكتساب مهارات الوعي الصوتي.

٢. وتكمن أهمية هذا البحث أيضاً في أهمية مجتمع تلاميذ المرحلة الابتدائية عندما يتم كشف أساليب التعليم المفضلة لديهم يساعد ذلك على نجاح عملية التعليم والتعلم في المراحل التعليمية.

٣. تزويد المعلمين بأنماط أساليب التعلم المفضلة ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يساعد في تنمية التحصيل اللغوي والأداء اللغوي لدى التلاميذ.

٤. تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يساعد في تحسين التحصيل اللغوي والأداء اللغوي.

٥. فتح الطريق أمام التلاميذ لتحسين التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

سابعاً – مصطلحات البحث:

يستخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية:

١. **نمط التعلم المفضل لدى التلاميذ:** هو الطريقة التي يرغب فيها المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة المهارات اللغوية من خلال إدراك هذه المعلومات والخبرات وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية ذاتية.

٢. **نمط تعلم بسيط:** هو وسيط حسي إدراكي يتم من خلاله استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية عند المرور في مواقف تعليمي محدد، ويقع في أربعة أنماط هي: النمط البصري، النمط السمعي، النمط القرائي/الكتابي، النمط العملي وهي:

أ. **النمط البصري (ب)**: هو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

ب. **النمط السمعي (س)**: هو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

ج. **النمط القرائي/الكتابي (ق)**: **هو** وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

د. **النمط العملي (ع)**: هو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك الحسي في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

إعداد أدوات البحث

١ – مقياس أنماط التعلم المفضلة:

أ- **الهدف من المقياس:**

تصنيف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي حسب أنماط التعلم المفضلة لدى كل منهم وتعرف أكبر نسب أنماط التعلم المفضلة لديهم.

ب- **مصادر بناء المقياس:**

تم بناء المقياس في ضوء ما سبق عرضه في هذا البحث في الفصلين الثاني والثالث من حيث الدراسات السابقة وأنماط التعلم المفضلة.

ج- **المقياس في صورته المبدئية:**

يتكون المقياس في صورته المبدئية ثلاثة أبعاد هي: النمط السمعي ، النمط البصري، النمط القرائي/الكتابي. ويندرج تحت كل بعد مجموعة من المفردات وصل عددها إلى (٣٦) مفرده، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل هي: (موافق – لا أدري – غير

موافق)، وقد طلب من كل تلميذ وضع علامة (√) أمام كل مفردة وتحت البديل الذي يتفق مع تفضيلاته.

وقد تم تحديد هذه الأبعاد للمقياس من خلال تتبع الدراسات السابقة مثلا دراسة أماني صبيح (٢٠١٤) ودولا سليم (٢٠١٥) وشيماء عبد القادر (٢٠١٥) وعيطه يوسف وعصام خطاب (٢٠١٧).

د- **تعليمات المقياس:**

لتحقيق أهداف المقياس تم وضع خطوات يسير فيها المتعلم هي: كتابة الأسم والفصل في المكان المخصص لذلك ، وقراءة كل مفردة ثم وضع علامة (√) أمام المفردة وتحت البديل الذي يعبر عن تفضيله، وطلب من التلاميذ عدم البدء في الإجابة قبل الإذن لهم بذلك.

ه- **صدق المقياس:**

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على (١٠) محكمين مختصصين في مناهج اللغة العربية ومن الموجهين والمعلمين، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة كل مفردة من مفردات المقياس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومدى انتماء كل مفردة إلى البعد الذي تندرج تحته ، وكفاية التعليمات المقدمة للتلاميذ.

وابدى المحكمين عدداً من الملاحظات حذف المفردات المكررة والتي لا تنتمي إلى أبعاد المقياس، وتم تعديل مفردات المقياس ليصبح (٣٠) مفردة تحت كل بعد (١٠) مفردات.

و- **التجربة الاستطلاعية:**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) تلميذا بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة أبو هريره الابتدائية للبنين بمحافظة الجهراء ، وذلك للأسباب التالية:

- **تحديد زمن المقياس:**

تم حساب زمن المقياس من خلال العينة الاستطلاعية وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة على المقياس، ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها،

وبذلك تم إيجاد زمن الاختبار وهو(٥٠) دقيقة.

- **حساب الاتساق الداخلي:**
  - حساب الاتساق للمقياس:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس،تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف أثر هذا البعد من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية Corrected Item-(Total Correlation) للمقياس وذلك بعد حذف أثر هذا البعد من الدرجة الكلية.

م	أنماط التعلم	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
١	بُعد النمط السمعي	٠,٧٥**
٢	بُعد النمط البصري	٠,٧٩**
٣	بعد النمط القرائي/الكتابة	٠,٧٠**

❖❖دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع أبعاد الآختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

حساب ثبات الاختبار الكلي: تم حساب ثبات الاختبار الكلي عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت قيمتة (٠,٩٠)، وهي قيمة مقبولة وتشير بشكل عام إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

ز- **الصورة النهائية للمقياس:**

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي: النمط السمعي – النمط البصري – النمط القرائي/الكتابية، وكل بعد يتضمن (١٠) مفردات، وقد تم التأكد من صدق

المقياس وثباته وعلى ذلك يمكن استخدامه ملحق رقم (٢).

٢-استبانه مهارات الوعي الصوتي وأنشطة واستراتيجيات تنميتها:

أ) الهدف من الاستبانه:

هو تحديد مهارات الوعي الصوتي والاستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتنميتها لدى تلاميذ الرابع الابتدائي.

ب) مصادر بناء الاستبيان:

تم الاعتماد على الدراسات السابقة والواردة في الفصل الثاني من هذا البحث، وكذلك قضايا الوعي الصوتي ومهاراته واستراتيجيات وأنشطة تنميتها وهي الواردة في الفصل الثالث من هذا البحث.

ج) الاستبيان في صورته المبدئية:

تكون الاستبيان في صورته المبدئية من (١٣) مهارة من مهارات الوعي الصوتي، وعدداً من الاستراتيجيات والأنشطة التي تساعد في تنمية هذه المهارات اللغوية، وتم وضع أمام كل مفردة اختيارين (موافق – غير موافق) وكذلك تم ترك مكان لتعديل الصياغة ومكان لإضافة مهارات أو استراتيجيات أو أنشطة جديدة.

د) صدق الاستبيان: تم عرض الاستبيان على (١٠) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أكاديميين وممارسين ميدانيين موجهين ومعلمين، وطلب منهم إبداء الرأي في هذا الاستبيان في صورته المبدئية.

وقد توصلت الباحثة إلى أن هناك مهارات في الوعي الصوتي واستراتيجيات وأنشطة تكررت وأخرى لا علاقة لها بالهدف بالاستبيان، وقد تم تعديل الاستبيان في ضوء آراء المحكمين.

هـ) الاستبيان في صورته النهائية: تضمن الاستبيان في صورته النهائية (١٠) مهارات لغوية للوعي الصوتي (٤) استراتيجيات (٧) أنماط من الأنشطة ملحق رقم (٣).

٤ – اختبار الوعي الصوتي:

أ) الهدف من بناء الاختبار : معرفة مدى تفهم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمهارات الوعي الصوتي.

ب) مصادر بناء الاختبار: تم الاعتماد على الدراسات السابقة والواردة في الفصل الثاني من هذا البحث، وكذلك قضايا الوعي الصوتي ومهاراته واستراتيجيات وأنشطة تنميتها وهي الواردة في الفصل الثالث من هذا البحث.

ج) الاختبار في صورته المبدئية: تكون الاستبيان في صورته المبدئية من (١٠) مهارات من مهارات الوعي الصوتي، وتم وضع ثلاثة أسئلة لكل مهارة من نوع الاختيار من متعدد.

د) التأكد من صدق الاختبار:

- تم عرض الاختبار على (١٠) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أكاديميين وممارسين ميدانيين وموجهين ومعلمين، وطلب منهم إبداء الرأي في هذا الاختبار من حيث: مراجعة مفردات الاختبار للتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه.
- مناسبة الأسئلة للمستوى العقلي واللغوي لتلاميذ الصف الرابع.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة للأسئلة.

وقد توصلت الباحثة إلى أن (٢٠) سؤالاً كافياً في التعبير عن (١٠) مهارات للوعي الصوتي وتم استبعاد الأسئلة الأخرى، أي أنه أصبح لكل مهارة سؤالان.

هـ) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد ضبط الاختبار تم تجربته استطلاعياً على (٢٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدرسة أبو هريرة الابتدائية للبنين في محافظة الجهراء.

وقد تمت التجربة الاستطلاعية الآتي:

- **تحديد زمن الاختبار:**

تم تطبيق الاختبار بصورة جماعية وحساب زمن الاختبار من خلال العينة الاستطلاعية ، ومن خلال تسجيل الزمن الذي استغرقة كل تلميذ للإجابة عن الاختبار ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها، وبذلك تم إيجاد زمن الاختبار وهو (٤٠) دقيقة.

- **حساب الاتساق الداخلي:**
  - حساب الاتساق الداخلي لمهارات الوعي الصوتي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد اختبار الوعي الصوتي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف أثر مهارة فرعية من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية Corrected Item- (Total Correlation) لاختبار الوعي الصوتي وذلك بعد حذف أثر هذه المهارة من الدرجة الكلية.

م	مهارات الوعي الصوتي	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
١	التمييز بين الأصوات ذات الحركات الطويلة والحركات القصيرة	٠,٦٥**
٢	تحليل الكلمة إلى وحدات صوتية	٠,٦٩**
٣	عد الأصوات في الكلمة الواحدة	٠,٦٣**
٤	نطق الكلمة دفعة واحدة	٠,٧٠**
٥	تكوين كلمات على نفس الوزن	٠,٦١**
٦	مزج الأصوات لتكوين كلمات	٠,٦٥**

م	مهارات الوعي الصوتي	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
٧	نطق الجملة دفعة واحدة	٠,٦٩**
٨	تكوين مجموعة من الكلمات تبدأ أو تنتهي بأصوات معينة	٠,٧١**
٩	نطق جملة السؤال وجملة التعجب للتعبير عن المعنى	٠,٦٧**
١٠	نطق جمل بها كلمات منونه	٠,٧١**

❖❖دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع أبعاد الاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الوعي الصوتي التي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الوعي الصوتي وذلك بعد حذف أثر المفردة من الدرجة الكلية.

رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠,٦٩**	١١	٠,٦٦**
٢	٠,٦٧**	١٢	٠,٦٣**

رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
٣	٠,٦٢**	١٣	٠,٦٢**
٤	٠,٦٧**	١٤	٠,٦٧**
٥	٠,٦٦**	١٥	٠,٦٩**
٦	٠,٦٩**	١٦	٠,٦٥**
٧	٠,٦٥**	١٧	٠,٦٢**
٨	٠,٦٨**	١٨	٠,٦٤**
٩	٠,٧١**	١٩	٠,٦٩**
١٠	٠,٦٥**	٢٠	٠,٦٨**

❖❖دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المفردات بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الوعي الصوتي.

- **حساب ثبات الاختبار الكلي:**

تم حساب ثبات الاختبار الكلي عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخAlpha- Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت قيمتة (٠,٨٨)، وهي قيمة مقبولة وتشير بشكل عام إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

و) تصحيح الاختبار : لكي يتم تصحيح الاختبار تم منح الاستجابة الصحيحة درجة واحدة والاستجابة الخطأ (صفر) وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٢٠) درجة .

استبانة أنشطة واستراتيجيات أنماط التعلم المفضلة:

أ) الهدف من الاستبيان:

هو تحديد الأنشطة والاستراتيجيات التي تناسب النمط السمعي ، والنمط البصري، والنمط القرائي/الكتابي والتي تقدم لكل فئة من هذه الفئات لتنمية الوعي الصوتي لديهم.

ب) مصادر بناء الاستبيان:

تم الاعتماد على الدراسات السابقة والواردة في الفصل الثاني من هذا البحث، وكذلك منطلقات البحث وقضاياه الواردة في الفصل الثالث من هذا البحث.

ج) الاستبيان في صورته المبدئية:

تكون الاستبيان في صورته المبدئية من (٣) محاور للأنشطة والاستراتيجيات لكل نماط من الأنماط الثلاثة (السمعي – البصري – القرائي/الكتابي) وقد خصصت بطاقة في نهاية الاستبيان لإبداء المحكمين آراءهم من حيث الموافق على أنشطة واستراتيجيات كل نمط وإمكانية الإضافة إليها وإبداء الملاحظات عليها.

د) صدق الاستبيان:

تم عرض الاستبيان على (١٠) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أكاديميين وممارسين ميدانيين موجهين ومعلمين، وطلب منهم إبداء الرأي في هذا الاستبيان في صورته المبدئية.

وقد تم التوصل إلى مجموعة من الأنشطة واستراتيجيتين للتدريس لكل نمط من الأنماط (السمعي – البصري – القرائي/الكتابي) باعتبار أنه يمكن استخدام الأنشطة والاستراتيجيات الخاصة بكل فئة لتنمية مهارات الوعي الصوتي.

هـ) الاستبيان في صورته النهائية:

تضمن الاستبيان في صورته النهائية (٢٧) نشاطاً و(٦) استراتيجيات لتنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ملحق (٩).

المحور الثاني – البرنامج القائم على أنماط التعلم المفضلة:

تم إعدادالبرنامج القائم على أنماط التعلم المفضلة لتنمية مهارات الوعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك في الخطوات الآتية:

١ - الأسس اللازمة لبناء البرنامج:

تم اشتقاق هذه الأسس من الإطار النظري للدراسة الحالية، والدراسات السابقة المتضمنة للاسترشاد بها في بناء البرنامج المقترح، وهذه الأسس هي:

- الموائمة بين حاجات الطفل لتحقيق ذاته وتلبية حاجاته الشخصية وبين متطلبات الحياة في المجتمع الكويتي.
- الاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للطفل جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا يتحقق هذا النمو إلا برعاية جميع جوانب النمو بشكل متوازن من خلال الأنشطة المتنوعة التي تنمي المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات والميول أي الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية.
- ارتباط أهداف البرنامج ارتباطا وثيقا بأهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- التأكيد على دور المتعلم في عملية التعلم وعلى فاعليته من خلال النشاط الذاتي التلقائي والاعتماد على اللعب والممارسة الفعلية والأنشطة التي تتمشى وطبيعة الطفل في هذه المرحلة مثل الأنشطة الحركية والقصة والرسم والتشكيل والتعبير بالغناء والتمثيل والدراما وكل ما يجد التلميذ فيه نفسه ويعبر من خلاله عن ذاته.
- الإكثار من الوسائل التعليمية الحسية والأدوات والإمكانات والخامات والألعاب التربوية لتكون بمثابة المعلم بالنسبة للتلميذ تنمي فيه مهارات التعلم الذاتي والابتكار والاكتشاف.

٢-فلسفة البرنامج:

إن تصميم أي برنامج ينبغي أن ينطلق من فلسفة محددة يستند إليها، وتوجه أسلوب العمل فيه، ووفق هذه الفلسفة تتحدد مكونات البرنامج وعناصره، إذ تعد المكونات هي الشكل الإجرائي الذي تأخذ من خلاله هذه الفلسفة طريقها إلى التنفيذ،

ومن ثم قامت فلسفة البرنامج على أنماط التعلم المفضلة باعتبارها استراتيجية لتنمية الوعي الصوتي.

٣ – أهداف البرنامج:

- **الأهداف العامة للبرنامج:**

يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والتي تظهر في استيعاب مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**

❖ **أهداف الوعي الصوتي:**

١ التمييز بين الأصوات ذات الحركات الطويلة والحركات القصيرة
٢ تحليل الكلمة إلى وحدات صوتية
٣ عد الأصوات في الكلمة الواحدة
٤ نطق الكلمة دفعة واحدة
٥ تكوين كلمات على نفس الوزن
٦ مزج الأصوات لتكوين كلمات
٧ نطق الجملة دفعة واحدة
٨ تكوين مجموعة من الكلمات تبدأ أو تنتهي بأصوات معينة
٩ نطق جملة السؤال وجملة التعجب للتعبير عن المعنى
١٠ نطق جمل بها كلمات منونه

محتوى البرنامج:

يتمثل محتوى البرنامج في عشر قصة قدمت في عشر دروس لتكون مجالاً مناسبا لتنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

دروس البرنامج القائمة على قصص الأطفال

رقم الدرس	عنوان الدرس	رقم الدرس	عنوان الدرس
١	النملة الصغيرة	٦	لا تكذب
٢	الحمامة الحكيمة	٧	الأرنب الصغير
٣	الغراب الطماع	٨	العنزات الثلاث
٤	شجرة المانجو	٩	خير الناس
٥	التاجر الكذاب	١٠	السلحفاة والأرنب

٥ - استراتيجيات تدريس البرنامج:

هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سلفاً.

إن البحث الحالي يتخذ مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسب تدريس البرنامج القائم على نماط التعلم المفضلة، كما تتوافق مع طبيعة وخصائص التلاميذ، وتمكن التلميذ من أن يكون إيجابياً:

❖ نمط ذوي التفضيلات السمعية:

أ. استراتيجية النمذجة والمحاكاة:

تتيح استراتيجية النمذجة الفرصة أمام المعلم ليوضح للتلاميذ كيف يفكر ويؤدي المهام. وتمر بثلاث مراحل هي: أداء المعلم للمهمة أمام التلاميذ، ثم يقوم التلاميذ بأداء المهمة تحت إشرافه، وأخيراً يقوم التلميذ بأداء المهمة بمفرده.

والمحاكاة تنطلق من شغف التلاميذ بالتقليد منذ نعومه أظفارهم يقلدون الأشخاص والأحداث وعناصر البيئة المحيطة، ومن الشائع أن الأطفال جيدون، ومن ثم تكون المحاكاة واحدة من أهم الاستراتيجيات التي يستخدمونها

في اكتساب اللغة ويحاكي التلميذ المعلم أثناء التحليل الصوتي للكلمة: حيث يطلب من التلميذ أن ينطق الأصوات في الكلمة ويتابع التلميذ النطق حتى ينطق الكلمة كاملة بشكل صحيح، ويفضل استخدام طريقة التحليل الصوتي للتلاميذ الذين يظهرون مهارات الوعي الصوتي مع مراعاة حدوث تغذية راجعة سليمة للتلميذ ليتحسن أدائه– المرج الصوتي: يمزج التلميذ الأصوات مع بعضها لتكوين كلمة وهذه مهارة مهمة جداً لاسيما في الصفوف الأولى، لأن المزج الصوتي يحفز الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن تنطق أصواته..

- **إستراتيجية سرد القصص:**

القصة من أحب ألوان الأدب إلى التلميذ ومن أقربها إلى نفسه ، فهي توفر له التسلية والاستمتاع وتغذي عقله وتفكيره وتوسع خياله وتساعده على الإبداع، وعن طريقها يتم إثراء المفردات اللغوية لديه وتحببه في القراءة، وتزودة بالأساليب اللغوية السليمة، والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه، علاوه على ذلك تنمي قدرته على التعبير من خلال إعادة سرد القصة ، كما تعوده حسن الإصغاء والتكلم وتسلسل الأفكار.

❖ **نمط ذوي التفضيلات البصرية:**

- **استراتيجية قراءة الصورة:**

يشكل استخدام الصورة الأساس الحسي في عملية التدريس فهي تعطي للتلميذ إمكانية التعرف بشكل ملموس على مضامين اللغة والمعاني الحسية للألفاظ ومدلولاتها، ومن ثم ينبغي أن يلتفت المعلمون إلى أهمية الإحساس الحسي في تدريس اللغة، كما أن استخدام الصورة والتدريب على قراءتها يساعد التلاميذ على تنمية ثرواتهم اللغوية ويحسهم على التفكير والربط والاستنتاج.

د. إستراتيجية المنظمات البصرية:

تتيح هذه الإستراتيجية الفرصة للمعلم لتقديم المعلومات للمتعلمين بشكل تخطيطي سواء من خلال الخرائط أو الأشكال في صورة منظمات بصرية

لتوضيح ما بينها من علاقات ويفضل استخدام الألوان الجذابة، والتنوع في طريقة العرض حتى يمكنها إثارة تفكير المتعلم وجذب انتباهه ومساعدته على استيعاب المعلومات .

٦ – أنشطة البرنامج: لكل نوع نمط أنشطة خاصة به

٧ - الوسائط التعليمية:

- جهاز الكمبيوتر لعرض القصص.
- جهاز تسجيل لسرد القصص مصحوبة بالأداء الممنوع المعبر .
- مجموعة تقدم كخلفية لحكي القصص مؤثرات صوتية.

٨ - أساليب التقويم:

تم تحديد أساليب التقويم في البرنامج بحيث يأخذ طابع الاستمرارية والمتابعة في أثناء تنفيذ البرنامج ، وأن يكون شاملاً للأهداف المراد تحقيقها، ويمر التقويم بثلاث مراحل على مدار البرنامج، وهي: **التقويم القبلي**: ويجري هذا التقويم تدريس البرنامج، بهدف قياس مستوى التلاميذ في المعرفة والسلوك، و**التقويم التكويني (البنائي)**: ويجري هذا التقويم أثناء تطبيق البرنامج في نهاية كل درس من الدروس المكونة للبرنامج، للتأكد من اكتساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي، و**التقويم الختامي (البعدي)**: ويجري هذا التقويم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، بهدف الحكم على كفاءة وفاعلية البرنامج، والتأكد من اكتساب المهارات اللغوية، ويتمثل هذا التقويم في تطبيق أدوات البحث بعدياً (بعد تنفيذ البرنامج) على تلاميذ عينة البحث.

٩ - الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

وتعني الوقت اللازم والكافي لتطبيق البرنامج الحالي، وتحقيق أهدافه المرجوة، وقد حددت الباحثة صورة للخطة الدراسية، وجدولاً زمنيا يوضح الموضوعات الأساسية التي ستعالج من خلال البرنامج وكذلك الزمن المخصص لكل موضوع.

المحور الثالث – دليل المعلم:

هذا الدليل يمكن الاسترشاد به في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، باستخدام برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة، اقرأ هذا الدليل وقبل البدء في تنفيذ البرنامج، وتتمثل أهمية هذا الدليل في توجيه المعلم إلى كيفية تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والوصول بهؤلاء الأطفال إلى مستوى الإتقان في أداء هذه المهارات اللغوية، من خلال ما يتضمنه البرنامج من ممارسات عملية تطبيقيه يتم تدريب التلاميذ عليها.

المحور الرابع - تطبيق البرنامج:

بعد استكمال الشكل النهائي للبرنامج ودليل البرنامج الخاص بالمعلم يأتي الجانب التطبيقي للبرنامج ، ويتم توضيح ذلك في الآتي:

١ – تحديد مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث، حيث تم اختيار مدرسة أبو هريره الابتدائية للبنين بمحافظة الجهراء لتطبيق الدراسة بها، وتم اختيار أربعين تلميذاً لمجموعة البحث ، وتم تقسيمهم من خلال مقياس أنماط التعلم المفضلة إلى النمط السمعي (١٨) تلميذا والنمط البصري (١٢) تلميذاً والنمط القرائي/الكتابي (١٠) تلميذاً.

٢ – القائم بالتدريس:

ومن الجدير بالذكر أن معلمة بمدارس أبو هريرية الابتدائية للبنين قامت بالتدريس وذلك بعد تدريب الباحثة لها وتزويدها بدليل المعلم ومناقشتها في مكوناته، وما قد يكتنف تطبيقه من عقبات ، وكيفية التغلب عليه.

٣ – التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي الخاص بهذه الدراسة هو نظام المجموعة التجريبية الواحدة وقياس أثر المتغير المستقل وهو أنماط التعلم المنفضلة على متغير تابع وهو الوعي الصوتي .

٤ – تدريس البرنامج:

بعد أن قام الباحثة بإجراء القياس القبلي قامت بإجراء مقابلة مع التلاميذ مجموعة البحث واستخدمت التعزيز المادي والمعنوي مع هؤلاء التلاميذ وكانت الهدف من مقابلة التلاميذ هو بناء علاقة جيدة بينه وبينهم حتى يشعر التلاميذ بالألفة ويتفاعلون مع أنشطة البرنامج.

وقد استغرق تدريس البرنامج ثلاثة شهور وقد بدء التدريس في الأسبوع الثاني من شهر فبراير في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وقد استمر التدريس حتى منتصف شهر أبريل ٢٠٢٠ .

٥ – القياس البعدي:

بعد أن انتهت المعلمة من تدريس البرنامج للتلاميذ في منتصف شهر ابريل ٢٠٢٠ تم تطبيق اختبار الوعي الصوتي على التلاميذ مجموعة البحث وعددهم (٤٠) تلميذا من مدرسة أبو هريره الابتدائية بمحافظة الجهراء.

أولًا: عرض النتائج وتفسيرها

١- اختبار صحة الفرض الصفري الأول:

ينص الفرض الصفري الأول على أنه" لا يوجد اختلاف في أنماط التعلم المضلة لدى تلاميذ مجموعة البحث" ولتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس أنماط التعلم على عينة مكونة من (٤٠) تلميذ ، وتم الاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي الوصفي للبيانات وتشمل على والتكرارات والنسب المئوية لجميع فقرات ، والجدول التالي توضح االتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لابعاد المقياس التي تم التوصل اليها:

جدول(٧)

التكرات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ولاتجاه العام لابعاد المقياس، حيث (ن= ٤٠)

أبعاد أنماط التعلم	موافق		لا أدري		عير موافق	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
بُعد النمط السمعي	١٨	٤٥٪	١٠	٢٥٪	١٢	٣٠٪
بُعد النمط البصري	١٢	٣٠٪	٨	٢٠٪	٢٠	٥٠٪
بعد النمط القرائي/الكتابة	١٠	٢٥٪	١١	٢٧,٥٪	١٩	٤٧,٥٪

ومن الجدول السابق يتضح أن عدد التلاميذ اللذين يفضلون نمط التعلم السمعي ١٨ بنسبة ٤٥٪ من عدد التلاميذ الكلي، وأن عدد التلاميذ اللذين يفضلون نمط التعلم البصري عددهم ١٢ تلميذ بنسبة ٣٠ ٪ من عدد التلاميذ الكلي، وأن عدد التلاميذ اللذين يفضلون نمط التعلم القرائي/الكتابة عددهم ١٠ تلميذ بنسبة ٢٥ ٪ من عدد التلاميذ الكلي، وبذلك فإن التلاميذ " مجموعة الدراسة تختلف في نمط تعلمهم ، وأعلى نمط يفضله هو النمط التعلم السمعي ، يليه نمط التعلم البصري ، يليه نمط التعلم القرائي / الكتابي، وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على يوجد اختلاف في أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الرابع "مجموعة البحث".

١- اختبار صحة الفرض الصفري الثاني:

ينص الفرض الصفري الثاني على أنه" لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي (حسب أنماط تعلمهم المفضلة)، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت

الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج المقترح، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج ، وذلك على اختبار الوعي الصوتي(حسب أنماط تعلمهم المفضلة)،وقد استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسونWilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين. ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، وذلك على اختبار الوعي الصوتي (حسب أنماط تعلمهم المفضلة).

الاختبار	أنماط التعلم المفضلة	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارات الوعي الصوتي	النمط السمعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٤٤	٠,٠٠٠	١,٠٠ قوي جدا
		الرتب الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١			
		الرتب المتعادلة	٠					
		الإجمالي	١٨					
	النمط البصري	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٤٣	٠,٠٠٣	١,٠٠ قوي جدا
		الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦			
		الرتب المتعادلة	١					
		الإجمالي	١٢					
	النمط القرائي/ الكتابي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٦	٠,٠٠٥	١,٠٠ قوي جدا
		الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥			
		الرتب المتعادلة	٠					
		الإجمالي	١٠					

يلاحظ من الجدول السابق أن نتائج التلاميذ ذوي النمط السمعي فيها الرتب الموجبة ١٨ والرتب المتعادلة صفر والرتب السالبة صفر، وهذا يدل على أن درجات ١٨تلميذ (جميع تلاميذ النمط السمعي) تزايدت في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، ولا يوجد تلاميذ تناقصت أو تعادلت درجاتهم في هذا النمط، كما أن نتائج التلاميذ ذوي النمط القرائي/ الكتاب ينجد أن فيها الرتب الموجبة ١٠ والرتب المتعادلة صفر والرتب السالبة صفر، وهذا يدل على أن ١٠ تلاميذ(جميع التلاميذ) تزايدت درجتهم الكلية في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في هذ النمط ، بينما نتائج التلاميذ ذوي النمط البصري فيها الرتب الموجبة ١١ والرتب المتعادلة ١ والرتب السالبة صفر، وهذا يدل على أن درجات ١١تلميذ تزايدت درجاتهم في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، وان درجة تلميذ واحد فقط تعادلت في التطبيقين القبلي والبعدي ، ولا يوجد تلاميذ تناقصت أو تعادلت درجاتهم في النمط البصري.

كما أن مستوى الدلالة لدى التلاميذ في جميع أنماط التعلم أقل من 0.01 وهذا يدل على انه توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي (حسب أنماط تعلم التلاميذ المفضلة)عند مستوى دلالة 0.01لصالح التطبيق البعدي. وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض الذي ينص على أنه" يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي (حسب أنماط تعلمهم المفضلة) لصالح الطبيق البعدي".

ولحساب حجم تأثير البرنامج المقترح على مجموعة البحث، فقد اعتمد الباحث في حسابه على ما أشار إليه عزت عبد الحميد (٢٠١٦: ٢٧٩- ٢٨٠) أنه عند استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وحين تسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنه يمكن معرفة قوة

العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$r = (4(T1)/ n(n+1)) -1 \quad .....(1)$$

حيث r = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1= مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير(r) كما يلي:

- إذا كان: (r) < ٠,٤ فيدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠,٤ ≤ (r) < ٠,٧ فيدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠,٧ ≤ (r) < ٠,٩ فيدل على حجم تأثير قوي.
- إذا كان: (r) ≤ ٠,٩ فيدل على حجم تأثير قوي جداً.

ومن الجدول السابق نجد أن حجم التأثير في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع أكبر من ٠,٩٠ وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير قوي جدا في تنمية كل من الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع " مجموعة البحث" ذوي أنماط التعلم المختلفة.

١- اختبار صحة الفرض الصفري الثالث:

فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي الصوتي:

بالرغم من أن حجم التأثير كبير في الجدول السابقة وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي الصوتي، ولكن تم استخدام نسبة الكسب المعدلة لبلاك (عزت عبد الحميد ،٢٠١٦، ٢٩٧) ، وتعطى بالمعادلة التالية:

$$MG = \frac{M2 - M1}{P - M1} + \frac{M2 - M1}{P}$$

حيث: MG= نسبة الكسب المعدلة، M1= متوسط القياس القبلي، M2= متوسط القياس البعدي، P= الدرجة العظمى للاختبار

ويتم تفسيرها كما يلي:

إذا كانت : نسبة الكسب المعدلة < ١ يكون البرنامج غير فعال

١ ≤ نسبة الكسب المعدلة < ١,٢ يكون البرنامج متوسط الفعالية

نسبة الكسب المعدلة ≤ ١,٢ يكون البرنامج فعالا أو مقبولا

والجدول التالي يوضح قيم نسبة الكسب المعدلة:

جدول (٩) متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي ونسبة الكسب المعدلة لبلاك.

		الدرجة النهائية	المتوسط		نسبة الكسب المعدلة لبلاك	الدلالة
			القبلي م١	البعدي م٢		
الوعي الصوتي	النمط السمعي	٢٠	٦,٠٠	١٥,٩٠	١,٢٠٢	فعال
	النمط البصري	٢٠	٦,٥٠	١٣,٤١	١,٠١	متوسط الفاعلية
	النمط القرائي/ الكتابي	٢٠	٧,٨٩	١٦,١٠	١,٠٩	متوسط الفاعلية

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لمهارات الوعي الصوتي:

نجد أن نسبة الكسب المعدلة لبلاك جاءت أعلى قيمة للتلاميذ ذوي النمط السمعي وكانت تساوي (١,٢٠٢)، يليها النمط القرائي/ الكتابي بقيمة (١,٠٩) ، يليها النمط البصري بقيمة (١,٠١)، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح له فاعلية كبية بالنسبة للتلاميذ ذوي نمط التعلم السمعي، ومتوسط الفاعلية بالنسبة للتلاميذ ذوي النمط القرائي/ الكتابي والنمط البصري وبذلك تم الاجابة على السؤال الذي ينص على ما

فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي" مجموعة البحث"؟.

ثانيًا: مناقشة النتائج:

يتضح من خلال تفسير النتائج بالجداول السابقة تفوق تلاميذ مجموعة البحث في الاختبار البعدي على الاختبار القبلي في مهارات الوعي الصوتي وذلك للأسباب التالية:

١) التعلم القائم على أنماط التعلم المفضلة محوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية، فهو يساعد على اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ مما يساعد على تحقيق الاهداف المرغوبة بسهولة ويسر، كما انه يجعل التلميذ داخل دائرة التعلم ، ويعطي التلميذ ثقة أكبر لنفسه، وهذا يعطي لكل تلميذ قدره على التعلم وحق فيه؛ فالفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر إليها كأداة لاعتبار الفروق الفردية.

٢) اكتشاف أنماط تعلم التلاميذ يمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تساعدهم في التعلم في مواقف كثيرة.

٣) التعلم القائم على أنماط التعلم المفضلة يتيح للتلاميذ فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أنماط تعلم، كما له تأثير إيجابي على تحفيز وتوليد الحوافز لدى التلاميذ ورفع درجة الدافعية، وتحفيز سلوكهم وسلامتهم النفسية وبالتالي يساعد على نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بسهولة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت المتغير المستقل (أنماط التعلم) مثل: المري (٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات السعودية، وتوصلت إلى أكثر أنماط التعلم تفضيلا هو النمط (البصري/ اللفظي) يليه النمط (الحسي/ الجنس)، وعدم وجود فروق دالة لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، ودراسة محمد المصيلحي سالم (٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف

عن أنماط التعلم المفضل لدى تلاميذ التأهيل التربوي بالأزهر، ومعرفة علاقة الجنس والتقدير التراكمي والتخصص بأنماط التعلم المفضلة، وتوصلت إلى أنماط التعلم الأكثر تفضيلا لدى الدارسين هي النمط البصري يليه النمط الحركي ثم النمط السمعي، ودراسة عيطة يوسف، وعصام خطاب (٢٠١٧)، التي هدفت إلى تعرف أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وتحديد نسب شيوع كل منها، تحديد استراتيجيات التدريس الملائمة لأنماط التعلم المفضلة، وتوصلت إلى يوجد فاعلية لدى البرنامج القائم على أنماط التعلم في تحصيل المفردات اللغوية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت المتغير التابع (الوعي الصوتي):دراسة كل من جميل البابلي (2009)، ودراسة مطر والعايد(2009) ، ودراسة عوا وبابلي (2010) ، ودراسة شيماء العمري (2011)، وديجيوشكوارز(Dege&Schwarzer, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدى هلال (٢٠١٢) ، وسهام الشيباني (٢٠١٤) ، ووفاء الزيني (2014) ، وريحاب العبد (٢٠١٧) ، والطوالبة والرقاد (2017) دراسة بهدف كشف فاعلية استراتيجة التعلم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى ، ومسعود خليل (٢٠١٨).

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها يمكن صياغة التوصيات التالية:

١) تضمين محتوى منهج اللغة العربية مواقف وموضوعات وأنشطة حقيقية قائمة على توظيف أنماط التعلم المختلفة لتنمية مهارات الوعي الصوتي.

٢) عمل دورات لمعلمي اللغة العربية بمدارس لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الوعي الصوتي

٣) توظيف البرناج القائم على أنماط التعلم المفضلة مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام.

رابعًا : البحوث المقترحة :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح اجراء البحوث التالية:

١. إجراء دراسة مماثلة لتنمية الاستماع الاستيعابي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.
٢. إجراء دراسة مماثلة لتنمية الاستماع الناقد الاستيعابي لدى التلاميذ بمرحلة التعليم المتوسطة.
٣. إجراء دراسة مماثلة لتنمية المهارات الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. إجراء دراسة مماثلة لتنمية الأداء اللغوي ككل لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولاً – المراجع العربية :

١. إبراهيم سعد أبو نيان (٢٠٠١). صعوبات التعلم – طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

٢. إبراهيم وجيه محمود (٢٠٠١). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة، دار المعارف.

٣. أحمد أحمد عواد (٢٠٠٩). قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر.

٤. ــ (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر، رسالة دكتوراه، الأردن، جامعة عمان العربية.

٥. أحمد المكاحلة (١٩٩٩). أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

٦. أحمد حسين حمدان (٢٠١٦). تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

٧. أحمد عبد الكريم (٢٠٠٨). سيكولوجية عسر القراءة، عمان، دار الثقافة.

٨. أحمد عواد، وجميل بابلي (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، مجلة جامعة قطر.

٩. أحمد محمد رشوان (٢٠١٤). أثر وحدة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصرياً، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٠. أحمد محمد عوض الغرابية (٢٠١٠). أنماط التعلم المفضلة حسب نظرية هيرمان الكلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتكاملي الحركي – البصري، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

١١. أسماء جمال محمود قريطم (٢٠١٧). برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢. أشرف أبو غزال (٢٠٠٨). أثر توظيف برنامج مقترح قائم على مراعاة أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية على تحصيل طلاب الصف

السابع في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر.

١٣. أشرف محمد عبد الحميد، وإيهاب عبد العزيز البيلاوي (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى أطفال زارعي القوقعة الإلكترونية، كلية علوم الإعاقة، جامعة الزقازيق.

١٤. أكرم إبراهيم قحوف (٢٠١٧). الوعي الصوتي وأثره في تحسين الكفايات القرائية والأداء الكتابي لدى الدارسين بفصول محو الأمية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية، طرابلس، ليبيا.

١٥. آلن وهيج (١٩٩٨). صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري (ترجمة: حمدان نصر، وشفيق علاونة)، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة.

١٦. أماني ضرار صبيح (٢٠١٤). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الدبلوم المتوسط في مساق الرياضيات في كلية عمان الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٧. أماني محمد قنصوة (٢٠١١). برنامج مقترح لتنمية التربية اللغوية الإعلامية لدى طالبات المرحلة المتوسطة وقياس فاعليته في تنمية التفكير الناقد القائم على الاستماع والقراءة الناقدة لديهن في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

١٨. أمل سعيد مانع (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير الناقد، الرياض، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

١٩. أمين المكحن، وعبد الله الرشدان (٢٠١١). من أساليب التعلم والتعليم والتقويم عند الإمام الأوزاعي، مجلة أبحاث اليرموك وسلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩ (٣).

٢٠. أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٥). التعلم: نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٢١. إيناس محمد عليمات (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس.

٢٢. تهاني صبري شعبان (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٢٣. جميل شريف أحمد (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعليم في المرحلة الأساسية بدولة قطر، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

٢٤. الجوهرة بنت عبد العزيز آل تويم، وعبد الله بن محمد السريع (٢٠١٥). مدى تضمين لغتي للصف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب.

٢٥. حاش بن رافع الشهري (٢٠٠٩). أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة، مجلة كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٦. حسام البهنساوي (٢٠٠٦). دراسات في علم الأصوات، الفيوم، مكتبة الغزالي.

٢٧. حسني عصر (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٢٨. حسين عبد العزيز الدريني (٢٠٠٧). وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

٢٩. حفصة أحمد الفارسي (٢٠١٧). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود.

٣٠. خالد الباز (٢٠٠٦). فعالية برنامج بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم، المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية.

٣١. دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت يسن (٢٠٠٧). صعوبات التعلم - مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي (ترجمة: عادل عبد الله محمد)، عمان، دار المسيرة.

٣٢. راشد محمد عبود السروقي (٢٠١٨). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الاستماع الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٣٣. راضي الوقفي، وعبد الله الكيلاني (١٩٩٨). مجموعة الاختبارات الإدراكية، كلية الأميرة ثروت، عمان.

٣٤. رجاء أبو علام (٢٠٠٤). التعلم أسسه وتطبيقاته، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٥. رشيد نواف عباس (٢٠٠٥). أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا ومراعاة المعلمين لها أثناء تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

٣٦. رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤). التعلم الجماعي والفردي، القاهرة، عالم الكتب.

٣٧. رولا أحمد الحسبان (٢٠١٣). أثر استراتيجية قائمة على الاستماع الناقد في التعبير الشفوي والكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في البادية الشمالية الشرقية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٣٨. ريحاب محمد العبد (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٩. زهية صالح زيتون (٢٠٠٣). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٤٠. زيدان السرطاوي، وعبد العزيزي السرطاوي (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (مترجم): الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٤١. سامي محمد ملحم (٢٠٠٦). صعوبات التعلم، عمان، دار المسيرة.

٤٢. سعيد إسماعيل علي (٢٠١٢). فقه التربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٣. سلمى بنت عيد الحربي (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة.

ثانياً – المراجع الإنجليزية:

44. Adams, M. (2010). Beginning to read: Thinking and learning about\ print Cambridge, MA: MIT Press awareness to young children. Journal of Educational Psychology.

45. American Association of school Administrators (1991). Learning Styles: Putting research and common sense into practice, Arlington, VA.

46. Anthony Jason & Francis David (2005). Development of Phonological Awareness, American Psychology Society, V. 14-Number-5.

47. Arono (2014). Improving Students listening Skill Through Interactive Multimedia in Indonesia. Journal of Language Teaching and Research, 5 (1).

48. Badley, L. & Bryant, p. (1983). Categorizing sounds and learning to read: Causal connection, Nature, 301, 419-421.

49. Ball, D. L., &Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten Make difference in early word recognition and developmental spelling? Redding research quarterly 26, 49, 66.

50. Bernstein, D., &Tiegerman, E. (2011). Language and Communication Disorders in Children, Third Edition, New York, Macmillan publishing.

51. Bettez, S. (2011). Building Critical Communities Amid the Uncertainty of Social Justice Pedagogy in the Graduate Classroom, Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 33 (1).

52. Boets, B., Woulters, J., Van Wieringen, A. &Gesquiere, P. (2007). Auditors processing, speech perception and Phonological ability in preschool children at high-risk for dyslexia: A longitudinal study of the auditory temporal processing theory. Neuropsychological, 45: 1608-1620.

53. Bowey, J. A. &Tummer, W. E. (1984). Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implication, Springer-Verilog, New York.

54. Boyd, Frances A. (2005). Critical Listening, American Language Program, Columbia University, New York, Retrieved 20/9/1436.

55. Carbo, M., Dunn, R. and Dunn, K. (2006). Teaching students to read through their individual learning style, New Jersey: Prentice Hall.

56. Cardner, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century, New York.

57. Caroline, Davies, L. (2000). Grain Science for the 21st Century, Consultant and Teacher in Gifted Education, Launceston, Tasmania.

58. Chen, M. L. (2005). The effects of the cooperative learning approach on Taiwanese ESL students'

motivation, English listening, reading and speaking competencies, Ph.D., LA SIERRA UNIVERSITY.

59. Cheng &Kriby (2012). Repeatedly thinking about event: source misattribution among preschoolers. Consciousness and Cognition.

60. Dege, F., &Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Program on Phonological Awareness in Preschoolers. Front Psychol.

61. Deutsch, M. A. (2007). Theory of Cooperation and competition, Human Relations, 2: 129-152.

62. Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary through their individual Learning styles: Practical approaches for grades 7-11, Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.

63. Elbro, C. & Peterson, D. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia, Journal of Educational Psychology, 96 (4): 660-670.

64. Engraffia, M., Graff, N., Jezuit, S., Schall, L. (1999). Improving Listening Skills Through the Use Active Listening Strategies. Master's Action Research Project. ERIC Document Reproduction Service No. ED. 433573.

65. Entwistle, D. (2010). Styles of learning an Teaching, Chicago: John Wiley.

66. Entwistle, N. (1999). Motivational Factors in Students' Approaching to Learning, in Schmeck, R. R.

ed., Learning Strategies and Learning Styles, ch. 2, New York, N.Y.: Plenum.

67. Felder, R. M., and Silverman, L., K. (1999). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, Engineering Education, Vol. 78, No. 7.

68. Felder, Richard M., Spurlin, Jon., (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles, Int. J. Engineering Ed., Vol. (21), No. 1,.

69. Fleming, N. D. and Bonwell, C.C. (2002). How do I learn best: Astudents guide to improved learning. Colorado: Green Mountain Falls.

70. Foorman, B., Francis, D.: Fleteher, J. Schatscheide, C. & Mehta, p. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children, Journal of Educational Psychology, 90 (1): 37-55.

71. Fuchs, D., Fuchs, L., Sevenson, E., Thompson, A.: McMaster, K. Yen, L. Yang, N. & Al Otaiba, S. (2001). K-PALS: