أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، والكتابة الإملائية، باللغة الإنجليزية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

إعداد

د/ ريا ابراهيم البليهي

أستاذ مساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، والكتابة الإملائية، باللغة الإنجليزية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

ريا ابراهيم البليهي

جامعة الامام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: **Raia9407@gmail.com**

ملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، والكتابة الإملائية باللغة الإنجليزية لدى الطالبات المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، في تصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، الضابطة)، نظرًا لتحقيقه أهداف الدراسة، حيث كان الهدف قياس أثر متغير مستقل، على متغيرين تابعين، وتكونت عينة الدراسة من ستين طالبة، تم اختيارهن بشكل قصدي في مجموعتين تم تعيينهما بشكل عشوائي، أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد تم تطبيق الدراسة في معهد البيان، وقد استخدمت الباحثة اختبار قراءة، واختبار كتابة إملائية، قبليين، وبعديين، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من: اختبار القراءة، والكتابة الإملائية، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، الوعي الصوتي، مهارة القراءة، مهارات الكتابة الإملائية، تدريس اللغة الإنجليزية.

The Study Title: The Impact of using the phonological awareness-based learning strategy in developing literacy and Orthography in female Junior students of English as a Foreign Language

Reya Ibrahim Al-Bulaihi

Imam Muhammad bin Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract:

The study aimed to measure the effect of using a learning strategy based on phonological awareness in developing the skill of reading and orthography in the English language for beginner in learning English language female students. To achieve this, the researcher used the experimental approach, in its semi-experimental design with two equal groups (experimental and control). The study sample consisted of sixty students, who were randomly selected into two groups, one experimental and the other a control one. The study was applied at Al-Bayan Institute. The researcher conducted a reading test and a spelling test, before and after, and the results of the study showed that there was a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of students in the experimental and control groups in the post application of each of: the reading and spelling test, In favor of students in the experimental group.

Keywords: strategy, phonological awareness, reading skill, orthographic skills, teaching English.

مقدمة الدراسة:

يواجه الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مرحلة الطفولة المبكرة الكثير من التحديات، التي ينبغي أن يأخذها معلمو مرحلة التأسيس بعين الاعتبار ومنها؛ الاختلافات الصوتية بين اللغة العربية، والإنجليزية، ويكمن الحل لهذه المشكلة في تنمية الوعي الصوتي؛ فالوعي الصوتي هو الأرضية التي تؤسَسُ عليها مهارات اللغة الأجنبية، ليصبح المتعلم كالمتحدث باللغة الأم، فيستطيع دمج الأصوات وتصنيفها بطريقة صحيحة؛ ما يعني أن تنمية الوعي الصوتي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب بشكل ممنهج، أصبح أمرًا ضروريًا.

ولكن ما يحدث في الميدان التعليمي هو عكس ذلك تمامًا، حيث يعتمد معظم المعلمون في تقديمهم للأحرف الأبجدية على اسم الحرف وليس صوته، وهذا ما يتسبب في ربكة شديدة للطلاب، فأحيانًا يتم تقديم الصوت بمزج حرفين كما في (sh) وأحيانًا أخرى ينطق الحرف الواحد بصوتين كما في (mile) وأحيانًا يتغير نطق الحرف الساكن عند مزجه بحرف أخر كما في (ir) لذا يحتاج الطلاب لمعرفة صوت الحرف بجميع أشكاله؛ منفصلًا، ومتصلًا، وفي أول الكلمة، وأخرها، ووسطها، ومدموجًا مع أحرف أخرى، فإذا تحقق للطلاب الوعي الصوتي التركيبي للغة الإنجليزية، تمكنوا من تكوين أرضية صلبة، وقوية، يبنون عليهم مهاراتهم اللغوية المستقبلية؛ فالوعي الصوتي للغة الإنجليزية يؤثر على جميع المهارات اللغوية: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع Adjei, (2016) فنتائج الأبحاث تؤكد ضرورة تنمية الوعي الصوتي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب، ليكونوا قادرين على مواكبة تقدم المتحدثين الأصليين، في تعرف الكلمات وقراءتها بشكل صحيح (Yopp, 1995)

وقد أكدت بعض الدراسات فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي لتدريس مهارات القراءة باللغة الإنجليزية، فالطلاب يتعلمون من خلال دراسة الأصوات أن هناك علاقة بين حروف اللغة المكتوبة، والأصوات الفردية للغة المنطوقة، ويفهمون أن هناك علاقة منهجية بين الحروف والأصوات، ما يُسهِل عليهم عملية التعلم. فالتعلم الصريح لأصوات اللغة الإنجليزية، يساعد على تنمية مهارات التهجئة، ويسرع من عملية تعلم الأحرف الأبجدية، وقراءة الكلمات الجديدة بيسرٍ، وسهولة، ما يجعلهم يستغلون الطاقة العقلية -التي كانوا يستخدمونها في تهجئة الكلمات الجديدة- في تخمين معاني تلك الكلمات، ما يشعرهم بالتفوق، وبالتالي يتقنون مهارات اللغة في وقت مبكر (Day & Bamford, 2000).

ويؤثر الوعي الصوتي في تعلم واستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتبارها وظيفة معرفية (زهير ،2017)؛ حيث تكاد تجمع عدد من الدراسات التي أجريت على مدى العلاقة الحاصلة بين هذين المتغيرين على الارتباط وأهمية الوعي الصوتي في عملية الاستيعاب القرائي وتعلم القراءة بشكل عام، وأن هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وبداية اكتساب القراءة (السريع، 2015، لواني، 2017، زهير ،2017، Irey, 2019)؛ حيث يساهم تحسين مستوى مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة ويطور اكتسابها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (أحمد، 2016).

وتظهر علاقة الوعي الصوتي بالمهارات اللغوية عند معرفة أن هذا النظام المكون للغة يعطي الفرد قدرة على معرفة أصوات الحروف والفونيمات المناسبة التي تمكنه من التعرف على الكلمة، ويستطيع فك رموزها وإعطائها المعنى المقصود، فعملية اكتساب اللغة تحتاج إلى معرفة نظامها الصوتي المكون لها (أبو الديار وآخرون، 2014: 21).

وتشير نتائج الدراسات أن الوعي الصوتي قد يكون شرطًا أساسيًا لتسريع عملية تعلم مهارات القراءة، ومهارات الحذف والإضافة، ومهارات القياس لقراءة الكلمات الجديدة (Chard & Dickson, 1999)، فنقص الوعي الصوتي، يرتبط بشكل تلازمي بعسر القراءة، التي تتمثل أعراضها الرئيسة في: عدم القدرة على تعرف الكلمات والتهجئة، فغالبًا ما يعرض الطلاب المصابون بعُسر القراءة إلى مشاكل في قراءة الكلمات، بكلمات أخرى، كما أنهم يواجهون صعوبة في التحكم بالعناصر الصوتية، ومعالجتها، وربطها بالرموز الإملائية، ما يعني أن مهارات الوعي الصوتي هي جوهر تعلم القراءة (Curtis, 1980).

وقد أشارت مجموعة من الأبحاث إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، بشكل منهجي، ومستقل، مع ضرورة التركيز على إيجابية الطلاب، من خلال المشاركة في الاستخدام اللغوي، عبر استخدام السقالات التعليمية لتسهيل عملية التعلم، والحرص على تدريبهم بشكل كافي لتنمية قدرتهم على مزج الأصوات وتجزئتها، وتمييز الكلمات التي لها نفس الوزن والقافية (Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, Leppänen, Poikkeus, Lyytinen, 2007م).

فمن خلال استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي يتعلم الطلاب الأربعة وأربعين (44) صوتًا إنجليزيًا بشكل متقن، الأمر الذي يكسبهم القدرة على القراءة، والكتابة الإملائية الصحيحة، في وقت مبكر جدًا، وتعطي هذه الاستراتيجية للطلاب القواعد العامة لكتابة الأحرف المتحركة، والساكنة (Yopp, 1995)، وتمكنهم من تعرف الكلمات الشاذة كلما تقدموا في الدراسة، مما يتيح لهم إتقان مهارات التهجئة، والكتابة الإملائية بدقة، وسهولة، الأمر الذي يضمن في معظم الأحوال إشباع الرغبة في تحقيق الذات، والتفوق، الأمر الذي يزيد الرغبة في التعلم، ويكسبهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية (Curtis, 1980).

مشكلة الدراسة:

يمثل تطوير التعليم جزءً كبيرًا، ومهمًا من رؤية المملكة العربية السُعُودية (2030)، والتي تهدف إلى زيادة كفاءة القطاع التعليمي والوصول به إلى أفضل مستوى ممكن، وتعد اللغة الإنجليزية أحد المواد الدراسية المهمة في برامج التعليم العام، في المملكة العربية السعودية، كما أن إتقانها أصبح متطلبًا أساسيًا في معظم التخصصات، في الدراسة الجامعية، وفي سوق العمل، ما يجعل البحث عن استراتيجيات تدريسية تزيد من إيجابية الطلاب، وترفع من مستوى نواتج التعلم لديهم، موضوعًا يثير اهتمام الباحثون التربويون.

وتعد المهارات القرائية القاعدة الأساسية للانطلاق في المسيرة التعليمية؛ لهذا كان هدف المنظومة التربوية منصبا حول تعليم هذه المهارات منذ السنوات الأولى من التعليم (أحرشاو، 2014)، وقد طرأ في العقدين الماضيين تقدم ملحوظ في فهم العلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة في المجال الصوتي، حيث يمثل الوعي الصوتي جانبا من الجوانب التي تساعد في فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة (أحمد، 2016)؛ مما أدى إلى ظهور اتجاه وقائي يحث المعلمين على اعتماد ومهارات الوعي الصوتي في التدريس لأهميتها وفاعليتها الحقيقية المؤكدة في تعليم القراءة للأطفال (الشوربجي وآخرون،2015). وقدرتها على علاج ما يمكن أن يظهر لديهم من صعوبات في تعلمها (لواني، 2017).

ويواجه التلاميذ غالبا صعوبات أثناء القراءة مرتبطة مباشرة بالوعي الصوتي، وهذه الصعوبات الملحوظة على مستوى الوعي الصوتي من أهم العوامل المسببة لظهور اضطرابات تعلم القراءة (لواني، 2017).

وقد أكد ذلك نتائج العديد من الدراسات فقد أظهرت دراسة (الغامدي، 2011) وجود ضعف في مهارات القراءة في مقرر اللغة الإنجليزية، وإن استخدام استراتيجية التفكير فوق المعرفي فعّالة في تنمية هذه المهارات، كما أظهرت دراسة "(الشهري، 2013؛ البلوشية وطاهر، 2013) بضعف مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى المتعلمين، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنميتها، ومرد هذا الضعف يرجع إلى الأساليب المستخدمة في تدريس القراءة(الأحمدي، 2012)، الأمر الذي أدى إلى ضعف في مهاراتها لذا تظهر الحاجة إلى استراتيجيات تعليم حديثة تنمي تلك المهارات.

وتتعدد المعيقات التي تحول دون إتقان طلاب الصفوف الدنيا لمهارات القراءة والكتابة الإملائية، ومنها: أن لرموز الأحرف في اللغة الإنجليزية نظام أقل اتساقًا مع الأصوات التي تقدمها، من بعض اللغات الأخرى، كالإسبانية، والفنلندية، والكرواتية، فقواعد والكتابة الإملائية في اللغة الإنجليزية لا تتميز بعلاقة فردية بين الصوت، والحرف، فمثلًا يمكن تمثيل صوت واحد بمجموعة حروف كما في حرف ال (s) في كلمة (scent) أو بحرفين كما في (grass) أو تمثيل صوتين بحرف واحد كما حرف ال (a) في كلمة (father) فينطق هذا الحرف على أنه حرفان (aa) (Taft, Ardasinski, 2006) ويشكل ذلك الغموض، عقبة كبيرة أمام الطلاب تحول بينهم وبين إتقان مهارة القراءة، و والكتابة الإملائية، خصوصًا في مراحل التعليم الأولى (Shrout, Bolger, 2002)، وقد أكدت نتائج البحث الذي أجرته لجنة القراءة (NRP, 2000) على طلاب رياض الأطفال، والصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية، والطلاب الذين يعانون من عسر القراءة، فاعلية استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي، في تطوير مهارات القراءة.

وبشكل عام فالوعي الصوتي هو أحد المتطلبات الأساسية لمعرفة الأصوات، وهو مفيد لأنه يتنبأ فيما بعد بمدى الإنجاز في مجال القراءة (صلاح وسعد،2005) . وقد أكدت عدد من الدراسات أهمية تعليم المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة وقدرتها على علاج ما يمكن أن يظهر من صعوبات في تعلمها في المرحلة الابتدائية؛ فدراسة زهير (2017) وجدت علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الصوتي واستيعاب مهارة القراءة. وأسفرت دراسة أحمد (2016) عن تحسين مستوى الوعي الصوتي كان له أثر على تحسن صعوبات القراءة لدى المتعلمين.

وحيث كانت نتائج البحوث التي طُبِق فيها التعلم القائم على الوعي الصوتي على متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتنمية مهاراتهم على القراءة، والكتابة الإملائية، مشجعة، وحيث لم يتم تطبيق هذه الاستراتيجية لقياس مدى نجاحها في البيئة المحلية (على حد علم الباحثة)، وللتمشي مع رؤية 2030 التي أطلقها ولي العهد، سمو الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز- حفظه الله تعالى- حيث صرح سموه بضرورة تطوير مستوى أداء المعلمين، وتطوير مخرجات التعليم العام، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية، 2018) وللمساهمة في دفع عجلة التنمية في الوطن، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

1- تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية في عمر ما قبل الصف الأول ابتدائي (من خمس إلى ست سنوات).
2- تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات والكتابة الإملائية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية في عمر ما قبل الصف الأول ابتدائي (من خمس إلى ست سنوات).

أسئلة الدراسة:

1- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي على تنمية مهارة القراءة لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية في عمر ما قبل الصف الأول ابتدائي؟
2- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي على تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية في عمر ما قبل الصف الأول ابتدائي؟

فروض الدراسة:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، لصالح درجات التطبيق البعدي.
3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار والكتابة الإملائية، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
4- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، لصالح درجات التطبيق البعدي.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1- تأتي هذه الدراسة استجابة لنتائج البحوث التربوية التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تنمية مهارة القراءة، ومهارات الكتابة الإملائية.
2- تساعد في إبراز أهمية استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي، والذي يقوم على النظرية البنائية.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن يفيد من نتائج هذه الدراسة كلًا من:

1- معلمي اللغة الإنجليزية: حيث تقدم لهم هذه الدراسة استراتيجية تدريس يمكنهم تنفيذها مع الطلاب من مرحلة رياض الأطفال، وحتى الصف الثالث ابتدائي.

2- المهتمين في مجال المناهج وطرائق التدريس: حيث تقدم لهم هذه الدراسة استراتيجية يمكنهم الاستفادة منها في بناء مناهج الصفوف الأولية، والبرامج العلاجية، وبرامج صعوبات التعلم.

حدود الدراسة: تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي باللغة الإنجليزية على تنمية مهارة القراءة، ومهارات الكتابة الإملائية، وتم تعليم الطالبات 14 حرفًا ساكنًا، وجميع الأحرف المتحركة الخمسة، وكانت الأحرف: a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, r, s, t, u, w, y لأنها الأكثر تكرارًا في الكلمات الإنجليزية.
- العينة: مجموعة من طالبات ما قبل المرحلة الابتدائية، اللاتي يدرسن في معهد البيان باعتبارهن أكثر احتياجاً لتنمية مهارات القراءة ومهارات الكتابة الإملائية تبعاً لمستواهم العمري، وتم التركيز على من يدرسن بمعهد البيان لإمكانية التطبيق وتوافر الوسائل المعينة على إتمامه بالصورة المطلوبة.
- الحدود المكانية: معهد البيان.
- الحدود الزمانية: الإجازة الصيفية، للعام الدراسي 1443هـ/ 1444هـ، وذلك من تاريخ: 1/ 12/ 1443هـ، إلى تاريخ 26/ 1/ 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

من أبرز المصطلحات الواردة في هذه الدراسة: **الوعي الصوتي** الذي عرفهُ ايشت (Eshiet, 2015) بأنه القدرة على الربط بين شكل الحرف الأبجدي، وصوته، وتمييز صوت الحرف منفردًا، ومدمجًا مع أحرف أخرى، كما يعني القدرة على التحكم بالجوانب الصوتية للغة المنطوقة، على مستويات متعددة: الكلمة والمقطع والصوت، وعرفهُ يوب (Yopp,1995) بأنه مجال بين مجالات المعرفة بالقراءة والكتابة، يشمل التحكيم بالأصوات، والقوافي، والمقاطع، والبدايات والنهايات، والقدرة على ملاحظة الأصوات الفردية في الكلمات المنطوقة. **وتعرف الباحثة الوعي الصوتي إجرائياً** في هذه الدراسة بأنه: القدرة على تمييز الأصوات، والحروف التي تقدم تلك الأصوات، ومعالجتها، والقيام بعمليات تحليلية، وتركيبية، والقدرة على الحذف، والإضافة، والاستبدال، للأصوات على مستوى الكلمات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مهارتا القراءة والكتابة:

القراءة والكتابة مهارتان تكتسبان بشكل مقصود؛ غير تلقائي، وتعتبر عملية الكتابة عملية تدوين للأفكار على الورق، وهذه الأفكار قبل تدوينها تكون على شكل لغة، ولا يمكن لشخص كتابة شيء، أو قراءته إذا لم يستطع سماعه في رأسه، فالتفكير يتم باستخدام اللغة، واللغة الشفهية المنطوقة هي الخطوة الأولى لتعلم اللغة، والقراءة والكتابة معتمدان عليها بشكل

أساسي، إلا أن اللغة المنطوقة عادةً تتطور بشكل تلقائي، بينما القراءة، والكتابة يتم اكتسابها بشكل مقصود.

ويوجد طريقتان رئيسيتان لتدريس القراءة، والكتابة الإملائية بشكل عام: الطريقة التركيبية ويندرج تحتها؛ الأسلوب الهجائي، وتنمية الوعي الصوتي؛ والطريقة التحليلية؛ ويندرج تحتها أسلوب الكلمة، وأسلوب الجملة (Pressley, 2006). إلا أن الطلاب يركزون عند تعلمهم للغة الإنجليزية كلغة أجنبية على فهم المعاني، وإنشاء رسائل مفهومة، أكثر من تركيزهم على الأصوات، وبما أن الوعي الصوتي لا يتطور بشكل طبيعي، كان لابد من الاهتمام بتنمية هذه المهارات بشكل مقصود، وغالبًا لا يتم ذلك بشكل دقيق في المراحل المبكرة للتعلم إلا من خلال استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي (Puolakanaho, etc. 2007).

وقد دارت العديد من المناقشات منذ خمسينيات القرن التاسع عشر بين التربويون وعلماء النفس حول الطريقة الصحيحة، والأفضل لتعليم القراءة في المراحل المبكرة، عندما أصبح التعليم إلزاميًا في الدول الغربية، وذلك بضغط من السياسيين، وأرباب العمل، والآباء، حيث كانوا قلقين بشأن معايير القراءة، والأساليب العلاجية لمن يعاني من عسر القراءة، وضرورة إتقان القراءة، وأساليب تدريس القراءة، وتقييم القراءة، الأمر الذي نتج عنه مركزية تدريس القراءة، مع تطبيق بعض المناهج الإلزامية والاستراتيجيات الوطنية لتدريس القراءة، والكتابة (Taft, Ardasinski, 2006).

وقد استخدم المعلمون في البدايات طريقة التدريب والممارسة الأبجدية، الطريقة التي جعلت الطلاب يتعرفون على الأحرف الأبجدية؛ الكبيرة والصغيرة والترتيب الأبجدي، والتي يمكن سيادة هذه الطريقة كنتيجة للأفكار السائدة في علم النفس في القرن التاسع عشر. وفي القرن العشرين ظهرت استراتيجيتان متعارضتان لتدريس القراءة؛ (انظر وقل) (see and say) وتم بناء الاستراتيجية الكلية للقراءة (انظر وقل) من منظور سلوكي، وهو التدريس الذي يقوم على السير من العام إلى الخاص، ويركز على المعنى بشكل أكبر (Kilpatrick, 2016) وكانت هذه الطريقة مهيمنة بحلول الثلاثينات، والأربعينيات، والخمسينات من القرن الماضي، وتم تطبيقها في العديد من البلدان؛ مثل الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، أستراليا ونيوزيلندا وكندا وجنوب إفريقيا، حيث دافع باحثو القراءة البارزون عن استراتيجية (انظر وقل) بأن الطلاب بحاجة إلى التشجيع لقراءة كلمات كاملة، وتجنب التدريبات الصوتية التي لا معنى لها، وقد ركزت هذه الاستراتيجية عل تدريس الكلمات، والجمل بأكملها، باستخدام البطاقات التعليمية والصور .(Pressley, 2006)

ثانياً: الوعي الصوتي:

في الخمسينات من القرن الماضي انتشر استخدام التدريس التركيبي القائم على تنمية الوعي الصوتي، والذي بني على النظرية البنائية (ما وراء المعرفة) والذي تعارض مع الطريقة الأبجدية لتدريس القراءة، وطريقة (انظر وقل) حيث ركزت على التعرف على الحروف لتكوين الكلمة ، بدلاً من التركيز على مسميات الأحرف، وكانت هذه الطريقة منظمة للغاية، حيث تم من خلالها استخدام مجموعة من الأنشطة الإدراكية مثل إدخال الحروف، ودمج الأصوات المنفصلة، وأصبحت تستخدم جنبًا إلى جنب مع استراتيجية (انظر وقل) (Ukrainetz, etc, 2011) وذلك بعد أن تم طباعة كتاب فليش (Flesch, 1955) لماذا لا يستطيع جوني القراءة، والذي أكد فيه أن

معايير القراءة قد انخفضت، وأن هذا يمكن أن يعزى إلى استخدام استراتيجية (نظر وقل) لتعليم القراءة، ودعا إلى العودة إلى تنمية الوعي الصوتي كطريقة صحيحة ووحيدة لتعليم بدايات القراءة، وأكد أن نتائج البحوث أيدت وجهة نظره، ولا سيما الدراسات التي قارنت بين الأساليب البصرية (انظر وقل) والصوتية (الوعي الصوتي)، وقد دعا إلى استخدام استراتيجية تنمية الوعي الصوتي في الصفوف المبكرة بدلاً من التدريس بطريقة (انظر وقل).

وفي أواخر الستينيات، أكدت الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية (NLS, 2004) على ضرورة تدريس الطلاب باستخدام تنمية الوعي الصوتي ليتم تنفيذها على المستوى الوطني، وتضمنت تدريس الوعي الصوتي للأطفال في سن الخامسة (وما فوق) إلى الصف الثالث ابتدائي لمن لديه عسر في القراءة، تلقى المعلمون تدريبات ركزت على معرفة تدريس الصوتيات، هذا ما حدث في الولايات المتحدة، وإنجلترا، وأستراليا، وأسكوتلندا.

وفي الثمانينيات ظهر النموذج التصاعدي (من أسفل إلى أعلى) والذي ينظر من خلاله المتعلمون الماهرون في ترتيب الحروف في الكلمات قبل أن ينظروا في معنى الكلمة، أما النموذج التنازلي (من أعلى إلى أسفل) والذي يفترض الاستعداد للقراءة، ويرى أن تعلم القراءة هو نشاط يحركه المعنى؛ فيفترض أن المتعلمون الماهرون يتوقعون في البداية معنى النص قبل فحص الإشارات النحوية والدلالية المتاحة، حيث بدأ المعلمون بالتدريس التصاعدي في البدايات، والتنازلي عندما يتقن الطلاب الأحرف، أو دمجهما في أسلوب تعويضي تفاعلي لمن يعاني من عسر القراءة (Kilpatrick, 2016) وبحلول أواخر التسعينيات، دعم التربويون الاستخدام المشترك للاستراتيجيتين؛ الطريقة الكلية، وتنمية الوعي الصوتي، وذلك لأنه من الصعب استخدام طريقة واحدة فقط دون الأخرى، فالقراء يعتمدون على العمليتين عند القراءة، فهاتين العمليتين مترابطتين، ويمكن دعم الضعف في منطقة من خلال نقاط القوة لدى الأخرى (التعويضية التفاعلية) (Pressley, 2006).

والوعي الصوتي هو مصطلح شامل يتضمن العديد من المهارات والمفاهيم التي لها علاقة بالأصوات الفردية في الكلمات المنطوقة. إنها القدرة على التعرف على الأصوات ومعالجتها، وهي الأساس لتعلم كيفية القراءة؛ وبدون هذه المهارات، قد تظهر مشاكل في القراءة. وبتنمية الوعي الصوتي يتعلم الطالب كيفية ارتباط الحروف المكتوبة، بالأصوات المنطوقة. وترتبطُ المعالجة الصوتية للأحرف ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على تعرف الكلمات الجديدة، وإتقان مهارات القراءة، وهناك ثلاثة مبادئ أساسية ترسي العلاقة بينهما: أولًا يسبق الوعي الصوتي القدرة على القراءة والترميز، ويساعد على تنميتها، ثانيًا: تنمي عملية القراءة والترميز الوعي الصوتي، ثالثًا: هناك علاقة طردية متبادلة بين تعلم القراءة، ونمو الوعي الصوتي، فكلاهما يؤدي إلى الآخر (NRP, 2004)

والوعي الصوتي هو قدرة ذهنية لغوية في معالجة الأصوات على مستوى الكلمات المنطوقة، واللغة العربية تحتوي بشكل أساسي على كلمات متعددة المقاطع، والمقطع هو مجموعة من الفونيمات (عبدالكريم وحبيتر، 2016).

وعرَّف سالم (2020: 30) الوعي الصوتي بأنه امتلاك قدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، كالقدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة لكلمات، والكلمات لمقاطع، والمقاطع لأصوات، بالإضافة لمزج الأصوات المفردة لتكوين كلمات، وهذا يتطلب أن يدرك الطفل أن الكلمات المنطوقة وحدات صوتية صغيرة (وحدات فونيمية) وليست وحدة صوتية واحدة.

ومهارات الوعي الصوتي هي "المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها والوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم بأجزائها وإدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة" (عبدالكريم، حبيتر 2016 ،401). هو "القدرة على تقديم اللغة كسلسلة من الوحدات الصوتية من طرف الأشخاص، والقدرة على إدراك الكلام على أنه سلسلة منتظمة مكونة من عدد من العوامل هي الحروف والقدرة على معالجة هذه السلاسل بصورة قصدية" (لواني، 2017، 53).

ومهارات الوعي الصوتي هي مهارات معرفية تعني إدراك أصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة أو المقروءة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكوين كلمات (صلاح وسعد، 2005) .

وهناك العديد من المهارات التي يحتاج الطالب إلى تطويرها قبل أن يتعلم القراءة والكتابة بنجاح؛ فيحتاج إلى إدراك كيفية عمل الأصوات وكيفية ارتباطها بالكلمات قبل أن يتمكن من تطوير مهارات القراءة والكتابة بشكل كامل، فالوعي الصوتي يساعد الطلاب على التشفير وفكه، وذلك بربط الحرف المكتوب (grapheme) بالصوت، والتعرف على كيفية دمج هذه الأصوات لتكوين الكلمات؛ فالوعي الصوتي هو القدرة على سماع أصوات الحروف، ومعالجتها، وهو عملية استنباط الأصوات من داخل اللغة المنطوقة، ويتضمن التعرف على الصوت الأول في الكلمات، والصوت الأخير، وعدد المقاطع (Pressley, 2006).

إن إدراك أن الكلمات تتكون من أصوات منفصلة، وأن هذه الأصوات يمكن تغييرها، ودمجها، وفصلها، وحذفها وابدالها أمر ضروري للنجاح في تعلم القراءة والتهجئة؛ ففهم العلاقة بين أصوات الأحرف، وشفراتها الأبجدية، والقدرة على تفكيك الكلمات، وتكييف الأصوات في كلمات جديدة هي مهارة أساسية لفهم طبيعة القراءة، والكتابة، وبدون هذه المهارات سيحتاج المتعلمون إلى إخبارهم بالأحرف التي يحتاجون إلى كتابتها، وهذا الأمر مرهق، ومحبط لعملية التعلم (Kilpatrick, 2016).

ويرتبط الوعي الصوتي بمهارة القراءة؛ حيث يعد ضرورة لتعلم القراءة الصحيحة ويؤدي دورا حاسما في نمو القراءة عن طريق معرفة أو إدراك الكلمات المسموعة التي تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها، والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولاسيما الأصوات المتشابهة وتذكر تلك الأصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات (أحمد، 2016). كما كشفت دراسة تحليلية طولية قامت بها إيري (2019) Irey أن هناك أدلة تجريبية قوية تدعم الدور الرئيسي للوعي الصوتي في تطوير مهارات القراءة والكتابة اعتمادا على كل من الوعي الصوتي والوعي الصرفي.

ويُعدُ الوعي الصوتي باللغة الإنجليزية للطلاب أمرًا ضروريًا، حيث يُعد مؤشرًا قويًا للنجاح في مهارة القراءة ومهارات الكتابة الإملائية، لذا من الأفضل استخدام استراتيجية التعلم القائم على مهارات الوعي الصوتي كمكمل للتدريس التقليدي، فيحتاج الطالب إلى تعلم كيفية نطق الأصوات بشكل صحيح من خلال تقنيات مختلفة، مثل تعلم الموضع الصحيح للشفتين واللسان وشكل الشفتين أثناء النطق (Chard, Dickson, 1999).

وبالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يجدون صعوبة في تطوير الوعي الصوتي لعدة أسباب؛ منها: أن المتحدثين الأصليين يتحدثون في حركات صوتية متداخلة، تطمس الفروق بين الصوتيات الفردية، وأن العلاقات في اللغة الإنجليزية غير متسقة تمامًا بين الأحرف والأصوات، وأن معظم المهارات اللغوية يتم تدريب الطلاب عليها بشكل منهجي واضح وصريح، أما الوعي الصوتي فيتم على أنه تحصيل حاصل للمهارات اللغوية الأخرى، كما أن العمليات العقلية كالتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والتذكر، والحساب، يضع الطالب جهدًا لفعلها، على عكس الإدراك الصوتي، فإن معظم العمليات الصوتية لا تتطلب وعيًا عقليًا؛ فغالبًا ما يتم تنفيذها دون أن نضع جهدًا في ذلك (Oduaran, 1997).

وذلك لأنه في الوقت الذي يوجد فيه ستة وعشرون (26) حرفًا مكتوبًا فقط في اللغة الإنجليزية، يوجد أربعة وأربعون (44) صوتًا منطوقًا، وهذه المفارقة تُكّون لدى الطلاب إرباكًا شديدًا، خصوصًا في بدايات تعلم اللغة، حيث تشير الدراسات إلى أن صعوبة إتقان المهارات الأساسية للقراءة، والكتابة الإملائية تختلف حسب اتساق الأحرف مع أصواتها، ففي اللغات ذات القواعد الإملائية التي لا لبس فيها، مثل بعض اللغات الأوروبية: كالإسبانية، والإيطالية، واليونانية، والفنلندية، والألمانية، تكون الإستراتيجية الأكثر فاعلية لتعرف الكلمات هي ربط الحروف بالأصوات (Adams, 1990).

ويساهم الوعي الصوتي في تطوير القراءة حيث تتوافق الكلمات المكتوبة مع الكلمات المنطوقة، من خلال وعي الطالب بأصوات الكلام التي تمثلها الحروف، ومجموعات الحروف، وأن يكون لديه قدرة على دمج الأصوات لفك تشفير الكلمات؛ وتشمل المهارات الصوتية المبكرة الوعي بالمقاطع الصوتية، وتحديد مقاطع بدايات، ونهايات الكلمات، والقدرة على مزج وتقسيم الصوتيات الفردية، واستبدالها، وعكسها، وحذفها، ويستمر في التطور حتى يتقن جميع الصوتيات، والتي غالبًا ما يتقنها الطلاب في نهاية العام الأول من الدراسة، وتمتد إلى الصف الثالث لدى الطلاب الذين لديهم عسر قراءة.

وقد جاء في نتائج دراسة فانل وستوريت (Funnell, Stuart, 1995) تفوق طلاب الصف الأول الابتدائي في القراءة، والكتابة الإملائية في أربع عشرة (14) لغة أوروبية، في حين تأخر متعلمو اللغة الإنجليزية لمدة عام على الأقل، كنتيجة لعدم اتساق الرموز، مع أصواتها، كما ذكر أن الطريقة المثلى لتدريس مهارة القراءة، والكتابة الإملائية، هو تنمية الوعي الصوتي لدى الطلاب، ليتجاوزوا من خلاله تلك المعضلة الجسيمة.

فتنمية الوعي الصوتي ضرورة لضمان تقدم الطلاب، باللغات التي لا تتسق حروفها مع أصواتها، كما في اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، ويقصد بالوعي الصوتي هنا القدرة على النظر للغة على أنها كائن قابل للنظر، والتحكم، ويقصد به: الحذف، والإضافة، والاستبدال؛ فعندما يركز الطلاب على الأصوات، ويفكرون فيها، ويحللونها، فإنهم بذلك يطورون الوعي الصوتي، والغرض الأساسي من تنفيذ الأنشطة التي تتحكم بالأصوات، والكلمات، هو تنمية مهارات الطلاب على القراءة، والكتابة الإملائية بشكل أكثر سرعة، وكفاءة (Chard & Dickson, 1999).

وتشير نتائج أبحاث (Curtis, 1980) (Adams, 1990) (Chard & Dickson, 1999) (Day & Bamford, 2000) إلى أن الوعي الصوتي، ومعرفة رموز الحروف، عاملان رئيسان لنجاح الطلاب في تعلم القراءة، والكتابة الإملائية، وتُظهر الدراسات أنه عندما يدخل الطلاب رياض الأطفال ولديهم القدرة على التحكم بالصوتيات وتعرف رموز الحروف، فإنهم يتقدمون بوتيرة أسرع في تعلم

القراءة من غيرهم من الطلاب، ما يعني أنه على المعلمين تدريب الطلاب على التمييز بين أصوات الحروف، وتأكيد تمييز الأصوات في بداية الكلمة، ووسطها، ونهايتها، وتمكينهم من التحكم بتلك الأصوات، إما بعزل الصوت، أو مزجه، أو حذفه.

وقد طبق تشال (Chall,1967) استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي، على طلابه في الصف الثاني الابتدائي، حين لاحظ أن لديهم صعوبة في القراءة، وأخطاء في النطق، وعدم القدرة على تعرف الكثير من الكلمات المعروفة، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على فهم القطع، والإجابة عن الأسئلة، وقد عزا الباحث ذلك لعدم إتقانهم لأصوات الحروف الهجائية الأساسية، ومزوجها، فالطالب الذي يفتقر إلى النطق الصحيح للكلمات، لا يمكنه استيعاب معناها، وبالتالي لا يستطيع إتقان مهارات القراءة، ولا الفهم، وجاء في نتائج بحثه أن التدريس بهذه الاستراتيجية يخرج طلابًا يستطيعون قراءة كلمات جديدة بنهاية السنة الأولى، من خلال تطبيقهم لما تعلموه سابقًا.

وقد وجد التربويون أن الطلاب الذين تعلموا عن طريق استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي، استطاعوا قراءة الكلمات، والجمل الأساسية في غضون من ثلاثة، إلى ستة أشهر، وبعد ذلك بدأوا بالتوسع في قراءة مفردات، وجمل جديدة تمامًا، عن طريق تطبيق ما يعرفونه من مهارات صوتية، فالهدف من التدريس بطريقة الصوتيات تعرف الكلمات المألوفة بدقة وتلقائية، وفك تشفير الكلمات الجديدة بذات الكفاءة. فهذه الاستراتيجية تزود الطلاب بالمعرفة، والمهارات الأساسية لإتقان مهارتي القراءة، والكتابة الإملائية، فهي وسيلة لتحقيق غاية (Adjei, 2016).

وتنقسم مستويات الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات: الأول: القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات، الثاني: تقسيم الكلمات إلى مقاطع، الثالث: التنغيم، والقدرة على تمييز الكلمات التي لها نفس التنغيم، الرابع: القدرة على مزج أكثر من صوت، الخامس والأخير: القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصواتها (Day & Bamford, 2000).

وذكر كيلباتريك (Kilpatrick, 2016) أنه يوجد ستة مهارات في الوعي الصوتي على المتعلم إتقانها في بداية تعلمه للقراءة، والكتابة، تتطور المهارات الثلاثة الأولى بسرعة كبيرة قبل المهارات الثلاثة الأخيرة، والتي تأخذ مزيدًا من الوقت لإتقانها؛ عزل الصوتيات: تحديد الصوت الأول / الأخير في الكلمة، مزج الصوتيات: مزج ثلاثة أصوات لتكوين كلمة، كما في r-u-g، تقسيم الصوتيات: فصل أصوات في كلمة كما في m-o-p، الثلاثة الأخيرة هي: حذف الصوتيات: احذف صوت n من كلمة snail عندها ستتحول إلى sail كلمة مختلفة بمعنى مختلف تمامًا، إضافة الصوتيات: أضف صوت s إلى بداية كلمة core استبدال الصوتيات: وذلك باستبدال مكان صوت آخر، كما في bat/ cat

مهارات الوعي الصوتي للمبتدئين:

1- **تعرف صوت الحرف بشكل منفصل**: وربط النطق بشكل الحرف؛ مثلا نقدم حرف m مع صوته، ويتم تكرار الصوت وليس الاسم الأبجدي للحرف، ويمكن استخدام بطاقات، أو أحرف مكتوبة ومفرغة على قطع فلين، يلمسها، ويتحسسها بيديه، ليكون صورة ذهنية تربط بين الصوت، وشكله؛ فعندما ينطق الطالب الحرف، وينظر إلى شكله، ويتحسسه بيديه، يتعلم بشكل أسرع، وأقوى، ولتطبيق المهارة يتم تقييم تمييز الطفل للحرف m عن

بقية الحروف، ونتأكد من إتقانه للنطق بهذا الحرف. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأحرف التي قد تسبب إرباك للمتعلم يتم تقديمها في الجزء الأخير من سلسلة التعلم؛ كما في h, w, y, z (Pressley, 2006).

2- **القدرة على عزل الصوت الأول في الكلمة** عن بقية الأصوات، ففي كلمة mat مثلًا نطلب من المتعلم تحديد الصوت الأول من الكلمة، يمكن أن يفكر الطلاب في أسماء أشخاص تبدأ أسمائهم بنفس الحرف الأول كنشاط (Wasik, Bond, 2001).

3- **القدرة على تعرف صوت الحرف الأخير من الكلمة:** وتعرف الصوت الأخير أصعب من تعرف الصوت الأول، فمثلًا يطلب من المتعلم أن يميز الصوت الأخير لكلمة mat، وتتضمن المهارتين الثانية والثالثة قدرة المتعلم على تحديد الكلمات التي تتناغم مع بعضها البعض، أو التي لها نفس الصوت في نهاية الكلمة، فيمكن للمتعلمين أن يضعوا دائرة حول أسماء الأشياء التي تنتهي بنفس الحرف، أو الأشياء التي تتناغم أسماؤها مع بعضها البعض، كما في (mat, rat, cat, rug) وتحديد الكلمة التي لا تنتمي (sat، sag، rug) حيث تشير الأبحاث إلى أن تحديد أصوات البداية والنهاية أسهل بكثير من التعرف على الأصوات في وسط الكلمة. (وقد اكتفت الباحثة في هذه الدراسة بتنمية الثلاث مهارات الصوتية الأولى فقط)

4- **القدرة على تحديد عدد مقاطع الكلمات:** يمكن تدريسهم هذه المهارة عن طريق التصفيق بصوت عال لكل مقطع في الكلمة، وتتضمن هذه المهارة القدرة على تحديد المقاطع الأولى والمتوسطة والأخيرة، ولا يتم تقديم الكلمات للطلاب ذات أكثر من مقطع في البدايات، بل يتم التدرج؛ مقطع واحد، مقطعان، ثلاثة..

5- **القدرة على مزج المقاطع**، وإضافتها، لتكوين كلمات جديدة، فمثلًا يستطيع الطالب الجمع بين الأصوات المنفصلة لتكوين كلمة، فيمكن للمتعلم أن يضيف مقطع man إلى bat لتصبح batman.

6- **القدرة على تقسيم الكلمات إلى مقاطع**: فيستطيع المتعلم أن يقسم كلمة snow white إلى مقطعين مختلفين، وهذه المهارة تساعد المتعلم على فك تشفير الكلمات بشكل أسرع، وأكثر كفاءة، الأمر الذي يضمن طاقتهم في القراءة، والكتابة الإملائية بشكل صحيح؛ وتظهر الدراسات التنبؤية أن طلاب رياض الأطفال الذين لديهم القدرة على التحكم بالصوتيات والتعرف على الحروف يتقدمون بوتيرة أسرع في القراءة، عن أقرانهم الذين ليس لديهم هذه القدرات الصوتية (Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson, Beddes, 2011).

وتشير نتائج مجموعة من الأبحاث إلى مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تنمية الوعي الصوتي للمتعلمين، فينبغي أن تنمى هذه القدرة بوقت مبكر، ومنهجي، صريح، بحيث تحفز الطلاب على القراءة الصحيحة، وضرورة القيام بالتقويم المستمر للمتعلمين للتأكد من تحصيلهم لصوت الحرف منفصلًا، ومتصلًا، وممزوجًا، قبل الانتقال إلى حرف أخر. أن يتم تنمية الوعي الصوتي بطريقة إيجابية ومثرية تسمح لهم بالمشاركة في اللعب اللغوي، كما أن التنمية الفعالة للوعي الصوتي تراعي الفروق الفردية، وتستخدم السقالات التعليمية لتسهيل عملية التعلم، ويحبذ استخدام الأناشيد، وكلمات الأغاني، لتحفيز الطلاب، وتسهيل عملية التعلم، ولمقابلة اختلاف أساليب التعلم لديهم (Wasik, Bond, 2001).

ومن الأشياء التي يجب تذكرها عند تدريس الوعي الصوتي أن يسمع الطلاب الكثير من النمذجة للمهارات الصوتية، قبل أن يُطلب منهم القيام بذلك بأنفسهم. كما ينبغي استخدام كلمات من مقطع واحد فقط، على ان تكون الأصوات بهذا الترتيب (ساكن/ متحرك/ ساكن) كما في hat ومع استمرار الطلاب في التعلم يقدم لهم توليفات ساكنة مثل fl، sm، st والحرف الساكن المشترك المكون من حرفين كما في sheep (sh-ee-p) كما يتم تقديم الأحرف المتحركة مع حرف e الصامت أخر الكلمة، وأخيراً الحروف المتحركة المكونة من حرفين مثل ou, ea, oo ، كما ينبغي أن تكون الأنشطة ممتعة ويشارك المتعلمون فيها، لخلق موقف إيجابي تجاه القراءة والكتابة Wasik, (Bond, 2001).

ويوجد العديد من الاستراتيجيات لتنمية مهارات الوعي الصوتي ومنها؛ (rhyme generation) استراتيجية جيل القافية وهي استراتيجية تعليمية ترتكز على تطوير الوعي الصوتي للمتعلمين من خلال التحكم بالأصوات، بالعزل، والمزج، وتمييز القوافي في سياق أصيل، مثل قصيدة أو أغنية، كما في انشودة Jack and Jill بعدها يقدم المتعلمون جملهم الخاصة التي يضعون فيها قافية جديدة للسياق، كما يمكن استخدام أسمائهم، وأسماء زملائهم لتطبيق الأنشطة المطلوبة، وتكوين قوافي جديدة، ويمكن تطبيق نشاط سلم القوافي لكتابة كلمات على نفس النغمة مثل كلمة bike, mic (Wasik, Bond, 2001).

7- كما تستخدم استراتيجية الخرائط متعددة الحواس (Multisensory Mapping) جميع الأساليب (السمعية والبصرية والحركية اللمسية) لتسهيل معالجة الأصوات، وذلك لأنه جاء في نتائج بعض الأبحاث أن العائق الأكثر شيوعًا لاكتساب مهارات القراءة هو عدم القدرة على المعالجة الصوتية. وفي هذه الاستراتيجية يتم استخدام تقنيات متعددة الحواس للتدريب والتوضيح. في هذه الاستراتيجية يتم عرض الصوت المستهدف في سياق حقيقي، ويشارك المتعلمون في تمييز الكلمات الرئيسية في الأغنية، يقوم المتعلمون بترداد الأغنية بشكل جماعي، ثم زمري، يختار المعلمون الأصوات المستهدفة مثل "c" أو "t" من الكلمات الرئيسية في الأغنية أو القصيدة ويحددونها للمتعلمين، ثم يطابقون الشكل الأبجدي للحرف مع الحرف، ثم يطابقون الصوت الهدف مع مجموعة من الأشياء المرسومة لمطابقة الصوت، ثم يتم فرز الأصوات بأنشطة ينتمي، ولا ينتمي، يكتب الطلاب الحرف في الهواء متزامنًا مع ترديد الصوت، كما يمكن الرسم على الرمل، أو تشكيل الصلصال، وبقوم الطلاب بعدها بتوليد كلمات تبدأ أو تنتهي بالحرف المستهدف، يتم مقابلة الحرف بالأحرف التي قد تتسبب في إرباك الطلاب، كما في الحرفين F, V، كما يستحسن تأجيل تعليم الحروف المنتهية بصوت شبيه بالنفس مثل: K, P,B ثم تتم مراجعة الأصوات والحروف السابقة لتثبيت المعلومات من جديد .(Ukrainetz, etc, 2011)

واستراتيجية بطاقات الصور Picture Card Snap والتي يتم من خلالها تدريب الطلاب على تمييز، وتحديد الأصوات، وتصنيفها، وكأنها لعبة تعليمية، يتعاملون فيها مع الأصوات، ويتحكمون بها، بالتمييز، والعزل، والإضافة، والاستبدال، ما ينبئ بتقدم كبير مقارنة بأقرانهم في مهارات القراءة، والكتابة الإملائية، تقدم الاستراتيجية سقالات تعليمية للمتعلمين خلال لعبهم بالبطاقات، ويتلقون تغذية راجعة لتحسين أدائهم (Kilpatrick, 2015).

يحدد المعلم الصوت الهدف، ليكون محور النشاط في البطاقات، بحيث يكون في موضع الأول، ثم الثاني، والثالث، ثم يختار المعلم الصور لتمثيل أسماء الأشياء، مثلاً boy, ball,

job يقوم المعلم بنمذجة الصوت الهدف، ويقدم أمثلة عليه في المواضع المختلفة، يطابق المعلم الصوت بالصور، ثم يجعل الصور والأحرف مواجهة للأسفل، ثم يجري تحديًا بين الطلاب، والمتعلم الذي ينجح في الاختيار الصحيح يقول snap ويأخذ الأوراق، وهكذا، والمعلم يكرر الصوت مع الطلاب ويقدم لهم التغذية الراجعة (Wasik, Bond, 2001).

استراتيجية أنواع الأصوات sound Sorts وهي استراتيجية تعليمية تشد انتباه الطلاب إلى الصوتيات، وتجعلهم يفكرون فيها، الأمر الذي ينمي الوعي الصوتي لديهم، وتجعلهم قادرين على دراسة الأصوات كشيء ملموس، حيث يواجه بعض المتعلمون صعوبة في التعامل مع الأصوات لأنها مجردة، فتوفر هذه الاستراتيجية أنشطة تمكنهم من تجسيد الأصوات، ورؤيتها، والتحكم بها؛ بالحذف، والدمج، والإضافة، والاستبدال؛ ويقدم المعلم الصوت الهدف في ترنيمة على لحن، ويرددها مع الطلاب، ثم يسأل أين الصوت؟ وينمذج لهم بالأمثلة، مثلا يقدم لهم fit, net, bit جميعها تنتهي بصوت t ثم يستخدم البطاقات لشرح كيفية فرز الأصوات، ويستخدم الصور لتقديم الكلمات، ويستخدم بطاقات الصور في لعبة ينتمي، أو لا ينتمي، في نهاية الدرس يطلب المعلم من الطلاب التمثيل بكلمات جديدة. (Chard & Dickson, 1999).

واستراتيجية صندوق الكنز Treasure Chest وهي استراتيجية تعليمية تركز على مهارات التجزئة ومزج الأصوات، حيث يركز فيها المعلم بشكل صريح على مهارة أو مهارتين فقط، فيقوم المتعلمون بتجزئة الأصوات، ومزجها، ويتم تكرار الكلمات في الجلسة التعليمية كنوع من التدريب، وتثبيت المعلومات، فيوزع المتعلمون في مجموعات ثنائية، ويعرض عليهم ورقة الصندوق، ومجموعة صور، وعملات معدنية، يختار المتعلمون بطاقة، ويضعون قطعة معدنية لتمثيل موقع الصوت في اسم الشيء الموجود على الصورة، مثلًا الصوت الهدف c والكلمة cat هنا يضع المتعلم عملة معدنية واحدة تمثل الصوت الأول للكلمة، وفي صوت n وكلمة pen يضع المتعلم ثلاث عملات لتمثيل أن الصوت في الموضع الثالث من الكلمة. يقوم المتعلمون بدمج الأصوات، وتحديد مكان الصوت في الكلمة، كما في الحرف المتحرك cake يحدد المتعلم أن الحرف المتحرك دمج مع الحرف المتحرك الرابع وأنتج صوتًا جديدًا، وبذلك يكون موضع الصوت المتحرك الثاني في الكلمة. تكرر العملية مع بقية الكلمات؛ وقد استخدمت الباحثة استراتيجيتي التدريس بطاقات الصور، وصندوق الكنز (Pressley, 2006).

ويمكن تصنيف عمليات التعليم بطريقة الصوتيات إلى عمليات تركيبية، وعمليات تحليلية؛ فبالطريقة التركيبية يتعلم الطلاب أصوات الحروف بجميع أوضاعها، ومواقعها، ومزوجها (Adjei, 2016)، وبالطريقة التحليلية يحلل الطلاب أصوات الكلمات من خلال فصل بعضها عن بعض، ويفضل المزج بين الطريقتين لضمان تعلم الطلاب، مع ضرورة القيام بالكثير من التمارين لضمان تعرف الطلاب التلقائي على الأصوات والكلمات، وتكوين وعي صوتي شامل لأصوات اللغة الإنجليزية، فهو الجزء الأهم لإتقان مهارات القراءة. ويشير الوعي الصوتي إلى القدرة اللغوية، الفوقية، على التفكير في البنية الصوتية للغة، وهو مؤشر قوي على بداية تعلم المهارات الأساسية للقراءة (Curtis, 1980).

ولتنمية الوعي اللغوي يمكن للمعلم أن يوظف الاستراتيجيات الاستقرائية، ما وراء المعرفية، والتي تقوم على النظرية البنائية، لمساعدة المتعلم على اكتشاف كيفية عمل اللغة وإدراكها بدلًا من الاعتماد على التعلم عن ظهر قلب، فيعتمد في التدريس على الاكتشاف من جانب المتعلم، إلا أن عليه أن يتأكد من أن المفاهيم، والقواعد مفهومة بشكل صريح، دون ترك

مجال للغموض (Wasik, Bond, 2001) كما أن عليه أن يتأكد من أن عملية التدريس منظمة، وتراكمية، بحيث يتم التدريس بطريقة هرمية من الوحدات الأصغر إلى الوحدات الأكبر (Shrout, Bolger, 2002)، كما على المعلم التأكد من إتقان الطلاب للمهارة، قبل الانتقال إلى مهارة أخرى، وعليه وضع خطة تدريس فردية بناءً على تشخيص احتياجات المتعلم، ويتم مراقبة التقدم بشكل دوري لملء الفجوات قبل الانتقال إلى مراحل لاحقة في المنهج (Adjei, 2016).

ومن العوامل التي تكَّون فرقًا في تعلم الطلاب باستخدام تنمية الوعي الصوتي طول الجلسة، ودرجة التركيز الفردي الصارم على المهارات، وتكرار جلسات التدريب، وتكييف خطة التعليم تبعًا للاحتياجات الفردية للطلاب، ووضع أهداف تعليمية طويلة وقصيرة المدى (Chard & Dickson, 1999).

وذكر ايشت (Eshiet, 2015) أنه يمكن استخدام العديد من الأنشطة لتطبيق هذه الاستراتيجية بطريقة ممتعة مع الطلاب، فيمكن مثلًا استخدام بطاقات صوتية لينتمي أو لا ينتمي، أو لعبة سحب البطاقات، ونطق اسم الصورة، وتحدث عن هذا الصوت. ويمكن استخدام لعبة (sound sorts) التي من خلالها يستمع الطلاب إلى تسجيل صوتي من إنشاء المعلم، ويطلب من الطلاب تحديد أكثر الأصوات تكرارًا، مع تحديد الكلمات، وتحديد موقع الصوت في الكلمة. ومن الأنشطة التي يمكن تطبيقها استراتيجية صندوق الكنز (Treasure Chest) التي تركز على مهارات تقسيم الأصوات، ومزجها، وتضمن تزويد الطلاب بتدريب متكرر في تجزئة، ومزج الصوتيات، كما يُمكِن استخدام استراتيجيات التوعية الصوتية في نهايات الكلمات ذات الأجزاء المتشابهة، لاستكشاف أوجه التشابه والاختلاف كما في كلمتي (wolf, golf)

ولتطبيق استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي يتم في بداية الفصل دراسي تقييم مدى معرفة الطلاب بالحروف، من حيث أشكالها، اسمائها، وأصواتها، ومدى القدرة على كتابتها بشكل صحيح؛ لتحديد نقطة البداية في التدريس (Kilpatrick, 2016). يبدأ المعلم في تحديد الأصوات، والأحرف التي يحتاج الطلاب إلى التدريب عليها، ثم يبدأ في بناء السقالات التعليمية. يقوم المعلم بإحضار صور لأشياء تحوي الصوت الهدف، وبطاقات تمثل الحرف للصوت نفسه، فيمكن لتقديم حرف (b) باستخدام صورة (boy)، ثم تحديد اسم الحرف وشكله وصوته بشكل صريح، كما يمكن استخدام السبورة الصغيرة للكتابة، أو الأحرف المنقطة للكتابة عليها، أو استخدام الرمل لجعل التعلم أكثر متعة (Funnell & Stuart, 1995).

يتم تقديم شكل واسم الحرف الجديد، وصوته للطلاب في اليوم الأول، ويتدرب الطلاب على كيفية نطقه بشكل صحيح، وكتابته، وفي اليوم الثاني يتم تقديم هذا الحرف في موضع أول الكلمة مع التركيز على أن يتبعه أحرف متحركة، وفي اليوم الثالث يتم دراسة كلمات تحتوي الحرف الجديد، ولكن في مواضع مختلفة (في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي أخرها)، يبدأ الطلاب في التمثيل لكلمات تحوي نفس الحرف الجديد في مواضعه المختلفة، ثم يقوم الطلاب بعزل الأصوات عن بعضها، وتركيبها، لتكوين كلمات، وفي أخر يوم من الأسبوع تتم مراجعة الحرف الجديد، والأحرف السابقة، بأشكالها، وأسمائها، وأصواتها؛ حتى لا يمل الطالب، أو يشعر بالضياع في منتصف الطريق، بسبب شعوره بعدم القدرة على السيطرة على كل تلك المعلومات المتناثرة (Day & Bamford, 2000).

وذكر داي وبامفورد (Day & Bamford, 2000) أنه ينبغي الحرص على توفير أنشطة تعلم مرئية بسيطة لمتعلمي اللغة الإنجليزية؛ لتحديد الأصوات بدقة. ويمكن استخدام العديد من الأنشطة لتثبيت أشكال الحروف، وأصواتها، وبعض الكلمات التي تحتويها، مثل: استخدام الحروف الممغنطة لإكمال الكلمات أو إنشائها، كما يمكن تغيير بعض الأحرف للحصول على كلمات جديدة، كما في (put ,pot) ومزاوجة البطاقات المتشابهة الوزن كما في (box, fox) أنشطة الحذف مثل إزالة / b / من الكرة تجعل الكلمة all، أو استبدال صوت واحد في كلمة بأخرى لتشكيل كلمة أخرى كما في mad, mud (Taft & Ardasinski, 2006).

وينبغي على المعلمين التأكد من مدى إتقان الطلاب للمهارات التالية: متابعة إيقاعات الكلمات، وتعرف القوافي وإنتاجها، التنبؤ بالكلمات بناءً على القوافي السابقة، وتحديد عدد المقاطع في الكلمة، وتحديد أصوات البداية والنهاية بالكلمات، ومزج وحدات الأصوات، وتقسيم الكلمات إلى وحدات، مع الاهتمام باختيار الكلمات مناسبة الصعوبة لمستوى الطلاب، وذلك لأن نتيجة الطالب في تقييم مهارات الوعي الصوتي يُعَدُ مؤشرًا قويًا على نجاحه في القراءة، والكتابة الإملائية (Rastle, Davis, Marslen-Wilson & Tyler, 2000).

وذكر رسل، ودافيس، وويلسون، وتايلور (Rastle, Davis, Marslen-Wilson & Tyler, 2000) فيما يخص نتائج تقويم الطلاب، بأنه على المعلم أن يختار مجموعة من الطلاب لم يحققوا معيارًا لعزل الأصوات الأولية، ويوفر لهم السقالات التعليمية قبل الانتقال إلى الحرف الجديد؛ ويمكنه استخدام مربعات الصوت، بحيث يجعل المربعات بعدد الأصوات، ففي كلمة (cat) مثلًا يضع ثلاث مربعات للأصوات، ويشير إلى أول مربع ويسألهم ما الصوت الأول في هذه الكلمة، مع التلميح بأنه حرف (k).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، التصميم شبه التجريبي، بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما: تجريبية، والأخرى ضابطة، تم فيه دراسة أثر عامل تجريبي (التعلم القائم على الوعي الصوتي) على عامل آخر تابع أو أكثر (مهارة القراءة، والكتابة الإملائية)، وأجرت الباحثة اختبارًا قبليًا قبل البدء بالتدريس للمجموعتين التجريبية، والضابطة، ثم اختبارًا بعديًا بعد استخدام المتغير المستقل.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من ستين طالبة، يدرسن في معهد البيان، في مدينة الرياض، (حي الفلاح) موزعات بين فصلين، حيث يوجد في فصل المجموعة التجريبية ثلاثون طالبة، وفي فصل المجموعة الضابطة ثلاثون طالبة. وقد اختارت الباحثة تجريب هذه الاستراتيجية على طلاب وطالبات معهد البيان.

عينة الدراسة: جميع أفراد مجتمع الدراسة المنضمين للمعهد في فترة العطلة الصيفية، في المستوى المبتدئ، في عمر من 5 إلى 6 سنوات، ولم يسبق أن تعلموا القراءة، والكتابة الإملائية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة: لبحث فاعلية المتغير المستقل (استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي) على المتغيرين التابعين (القراءة – الإملاء) كان لابد من ضبط أهم المتغيرات الخارجية؛ التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة؛ وبهذا يمكن أن ننسب نتائج التغير في تلك المتغيرات إلى المتغير المستقل فقط، وهذه المتغيرات هي:

- **المستوى الثقافي والاقتصادي:**

حيث إن مجموعتي الدراسة تدرسان في نفس المعهد، في نفس الحي السكني، فالبيئة الاجتماعية واحدة تقريبًا، مما يمثل مؤشراً على تقارب المستوى الثقافي والاقتصادي، والاجتماعي، ومن ثم يمكن اعتبار أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير.

- **مستوى القراءة لدى الطالبات:**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير القراءة؛ تم تطبيق اختبار القراءة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولاحظت الباحثة عدم معرفة أي من الطالبات قراءة أي كلمة من الكلمات، وبالتالي حصلت كل مجموعة منهم على (صفر)؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في متغير القراءة؛ وذلك قبل تنفيذ الدراسة.

- **مستوى الإملاء لدى الطالبات:**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير الإملاء؛ تم تطبيق اختبار الإملاء على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ولاحظت الباحثة عدم معرفة أي من الطالبات بتكملة أي حرف في أي كلمة من الكلمات، وبالتالي حصلت كل مجموعة منهم على (صفر)؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في متغير الإملاء؛ وذلك قبل تنفيذ تجربة الدراسة.

تم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية، وفي نهاية الدورة تم إجراء اختبار بعدي، - تم تحديد ربع ساعة لكل طالبة- ليتم تقييمه في مهارتي القراءة، والكتابة الإملائية، وذلك للتحقق من وجود فروق في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية، يعزى للمتغير المستقل، تم تدريس الطالبات خلال الدورة سبعة أسابيع، بواقع أربع حصص أسبوعيًا، كل حصة دراسية مدتها ساعة كاملة، بواقع أربع وأربعين (28) حصة دراسة، وقد قامت الباحثة بالتدريس لكلا المجموعتين؛ الضابطة، والتجريبية، وبالنسبة للمجموعة الضابطة فتم التدريس لهم بالطريقة المعتادة، بينما تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي، وذلك دون تعديل في طبيعة المحتوى أو الأنشطة التعليمية المصاحبة له لكلا المجموعتين، وقد تم توفير جميع الوسائل البصرية، والمواد التعليمية، واستخدمت الباحثة العروض، والأناشيد، والبطاقات التعليمية، ذات الأحرف الكبيرة والصغيرة، كما قامت بعمل اختبارات دورية، واستخدمت بطاقة ملاحظة على الطالبات، وقد تم تدريب الطالبات على الكتابة الإملائية لبعض الكلمات البسيطة خلال الدورة، وفي نهاية الدورة تم اختبار الطالبات في المجموعتين التجريبية، والضابطة والجدول التالي يوضح عدد أفراد المجموعتين الضابطة، والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي:

جدول (1)

يوضح عدد أفراد مجموعتي الدراسة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
القبلي	30	30	60
البعدي	30	30	60

1- أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار القراءة:

الهدف من الاختبار: هدف الاختبار قياس مهارة القراءة، باللغة الإنجليزية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

محتوى الاختبار: تكون من سبعة أسئلة: (الدرجة من 100)

السؤال الأول: يتكون من 10 مجموعات، في كل مجموعة مطلوب تحديد الكلمات التي لها نفس الصوت الأول. (لكل إجابة صحيحة نقطة).

السؤال الثاني: يتكون من 10 مجموعات، في كل مجموعة مطلوب تحديد الكلمات التي تبدأ بصوت مختلف في أول الكلمة. (لكل إجابة صحيحة نقطة).

السؤال الثالث: يتكون من 10 مجموعات، في كل مجموعة مطلوب تحديد الكلمات التي لها نفس الصوت الأخير. (لكل إجابة صحيحة نقطة).

السؤال الرابع: يتكون من 10 مجموعات، في كل مجموعة مطلوب تحديد الكلمات التي تبدأ بصوت مختلف في أخر الكلمة. (لكل إجابة صحيحة نقطة).

السؤال الخامس: يتكون من 10 كلمات، كل كلمة تتكون من مقطع واحد فقط، مطلوب قراءة الكلمات. (لكل إجابة صحيحة نقطة).

السؤال السادس: يتكون من 20 كلمة، من مقطع واحد، يقوم المتعلم بفصل الأحرف عن بعضها كما في c , a, t (لكل إجابة صحيحة نقطة).

السؤال السابع: يتكون من 30 كلمة، مقسمة إلى مجموعات، المجموعة الأولى مطلوب حذف الحرف الأول، وقراءة الكلمة، المجموعة الثانية مطلوب حذف الحرف الأوسط وقراءة الكلمة، والمجموعة الثالثة مطلوب حذف الحرف الأخير، وقراءة الكلمة.

حساب صدق اختبار القراءة: تم حساب صدق اختبار القراءة بالطرق الآتية:

طريقة صدق المحكمين: أُستخدم صدق المحكمين للوقوف على صدق لاختبار القراءة؛ وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لأخذ آرائهم من حيث: مناسبة الكلمات

لطالبات الصف الأول الابتدائي، وتحقيق الهدف من الاختبار، أي تعديلات أخرى يراها السادة المحكمين، **وقد اتفق المحكمون على:** مناسبة الكلمات، وتحقيق الهدف المراد من الاختبار.

الصدق التمييزي لاختبار القراءة: وللتحقق من القدرة التمييزية لاختبار القراءة؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (35) طالبة، 27% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان- ويتنى اللابارامتري Mann-Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (2)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لاختبار القراءة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	9	14.00	126.00	3.585	دالة عند مستوى 0.01
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	9	5.00	45.00		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المستويين مما يوضح أن لاختبار القراءة على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات اختبار القراءة: تم حساب ثبات لاختبار القراءة من خلال:

طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS V.18 لاختبار القراءة والمتكون من (100) كلمة وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.845) هي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات اختبار القراءة وإمكانية الوثوق في نتائجه.

طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق اختبار القراءة على طالبات العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين باستخدام برنامج SPSS (V. 18)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (0.894)، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يدل على ثبات اختبار القراءة وإمكانية الوثوق في نتائجه.

ثانياً: اختبار الإملاء:

الهدف من الاختبار: هدف الاختبار قياس مهارة الإملاء والكتابة، باللغة الإنجليزية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

محتوى الاختبار: تكون من ستة أسئلة؛ المطلوب أكملي الحرف الناقص. (الدرجة من 100)

السؤال الأول: يتكون من خمس كلمات مطلوب كتابة الحرف الأول من الكلمة. (الحرف الناقص ساكن) (ثلاث نقاط لكل إجابة صحيحة)

السؤال الثاني: يتكون من خمس كلمات مطلوب كتابة الحرف الثاني من الكلمة. (الحرف الناقص ساكن) (ثلاث نقاط لكل إجابة صحيحة)

السؤال الثالث: يتكون من خمس كلمات مطلوب كتابة الحرف الثالث من الكلمة. (الحرف الناقص ساكن) (ثلاث نقاط لكل إجابة صحيحة)

السؤال الرابع: يتكون من ثلاث كلمات مطلوب كتابة الحرف الأول من الكلمة. (الحرف الناقص متحرك) (خمس نقاط لكل إجابة صحيحة)

السؤال الخامس: يتكون من أربع كلمات مطلوب كتابة الحرف الثاني من الكلمة. (الحرف الناقص متحرك) (خمس نقاط لكل إجابة صحيحة)

السؤال السادس: يتكون من أربع كلمات مطلوب كتابة الحرف الثالث من الكلمة. (الحرف الناقص متحرك) (خمس نقاط لكل إجابة صحيحة).

مادة المعالجة التجريبية: قامت الباحثة بإعداد كتيب صغير لتدريس الأحرف الإنجليزية بناء على الوعي الصوتي يتضمن نفس المحتوى الذي يدرس للمجموعة الضابطة، وضم الكتيب 19 حرفًا، 14 منها ساكنة والخمسة الأخيرة هي الحروف المتحركة، وتم اختيار الأحرف بناء على كثرة تكرارها في كلمات اللغة الإنجليزية. وكانت الأحرف: a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, r, s, t, u, w, y ، وتم تدريس الطالبات من خلال الكتيب، كما قامت بإعداد اختبارين لاستقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي على تنمية مهارات القراءة (قرائي)، والكتابة الإملائية (إملائي) لإتمام هذه الدراسة، وقد أعدت الباحثة الكتيب، والاختبارين بعد الرجوع للدراسات السابقة للاستفادة منها، وبعد استشارة المختصين في المناهج وطرائق التدريس، وذلك لاختيار الكلمات المناسبة لمستوى الطالبات، والأكثر استخدامًا في البدايات.

حساب صدق اختبار الإملاء: تم حساب صدق اختبار الإملاء بالطرق الآتية:

طريقة صدق المحكمين: أُستخدم صدق المحكمين للوقوف على صدق لاختبار الإملاء؛ وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لأخذ آرائهم من حيث: مناسبة الكلمات لطالبات ما قبل الصف الأول ابتدائي، تحقيق الاختبار الهدف منه، أي تعديلات آخري يراها السادة المحكمين. **وقد اتفق المحكمون على:** مناسبة الكلمات لتحقيق أهداف إجراء الاختبار.

الصدق التمييزي لاختبار الإملاء: للتحقق من القدرة التميزية لاختبار الإملاء؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (35) طالبة، 27% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان-ويتنى اللابارامتري Mann-Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وفيما

يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (3)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لاختبار الإملاء

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	9	14.00	126.00	3.599	دالة عند مستوى 0.01
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	9	5.00	45.00		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المستويين مما يوضح أن اختبار الإملاء على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات اختبار الإملاء: تم حساب ثبات اختبار الإملاء من خلال:

طريقة ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS V.18 لاختبار الإملاء والمتكون من (26) كلمة وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.728) هي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات اختبار الإملاء وإمكانية الوثوق في نتائجه.

طريقة إعادة تطبيق الاختبار: تم تطبيق اختبار الإملاء على طالبات العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين باستخدام برنامج SPSS (V. 18)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (0.785)، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ ما يدل على ثبات اختبار الإملاء وإمكانية الوثوق في نتائجه.

التجريب الاستطلاعي لاختبار القراءة، والكتابة الإملائية: تم تطبيق اختبار القراءة، والإملاء على عينة استطلاعية من طالبات الصف الأول الابتدائي، في المدرسة الابتدائية (136) مكتب إشراف شرق الرياض، وبلغ عدد الطالبات (35) طالبة، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443هـ، وذلك لتحديد الصدق التمييزي، والثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات: استخدمت الباحثة: برنامج الرزم الإحصائية (18) SPSS في التوصل إلى النتائج بالأساليب الإحصائية الآتية:

1- اختبار " ت " لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة والكتابة الإملائية.
2- اختبار " ت " لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار القراءة والكتابة الإملائية.

3- حجم التأثير η^2 لدراسة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع: وذلك لمعرفة التباين في درجات المتغير التابع التي تعزى إلى المتغير المستقل.
4- معامل الارتباط لبيرسون لدراسة العلاقة بين نمو مهارات القراءة ونمو مهارات الكتابة الإملائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث:

للإجابة عن هذا السؤال الذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي على تنمية مهارة القراءة لدى الطالبات المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية -**في عمر ما قبل الصف الأول ابتدائي (5- 6 سنوات) تم اختبار الفرضين الأول والثاني: الفرض الأول** والذي ينص على أنه **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية"** تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في متغير القراءة، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4)

"قيمة " ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة، وحجم التأثير

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	30	42.83	9.67	6.375	58	0.01	0.412
الضابطة	30	27.67	8.73				

يتضح من الجدول السابق رقم (4) ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.
- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta 2$ على مهارة القراءة بلغت (0.412)، وهي قيمة كبيرة؛ تشير إلى قوة تأثير المعالجة التجريبية في مهارة القراءة.

والفرض الثاني: والذي ينص على أنه **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، لصالح درجات التطبيق البعدي"** تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، ولقياس حجم

تأثير المعالجة التجريبية في متغير القراءة، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5)

"قيمة " ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، وكذلك حجم التأثير

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	30	0.00	0.00	24.260	29	0.01	0.953
البعدي	30	42.83	9.67				

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.
- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta 2$ على مهارة القراءة بلغت (0.953)، وهي قيمة كبيرة؛ تشير إلى قوة تأثير المعالجة التجريبية في مهارة القراءة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة التي أجراها يوب (Yopp, 1995)، ونتائج دراسة كرتيس (Curtis, 1980)، ونتائج دراسة تشارد وديكسون (Chard, Dickson, 1999)، ما يعني أن تنمية الوعي الصوتي لدى الطلاب ينمي لديهم القدرة على التهجئة، ويسرع عملية اتقانها.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: وللإجابة عن هذا السؤال الذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي على تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى الطالبات المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية في عمر ما قبل الصف الأول ابتدائي (5- 6 سنوات) - **تم اختبار الفرضين الثالث والرابع: الفرض الثالث:** لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة الذي ينص على أنه **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإملائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية"** تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإملائية، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في متغير الكتابة الإملائية، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (6)

"قيمة" ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإملائية، وحجم التأثير

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	30	9.43	3.11	8.459	58	0.01	0.552
الضابطة	30	3.40	2.36				

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإملائية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة.
- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta 2$ على مهارة الكتابة الإملائية بلغت (0.552)، وهي قيمة كبيرة؛ تشير إلى قوة تأثير المعالجة التجريبية في مهارة الكتابة الإملائية.

والفرض الرابع والذي ينص على أنه **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات لمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، لصالح درجات التطبيق البعدي"** تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في متغير الكتابة الإملائية، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7)

"قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، وحجم التأثير

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	30	0.00	0.00	16.588	29	0.01	0.905
البعدي	30	9.43	3.11				

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة.

- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta 2$ على مهارة الكتابة الإملائية بلغت (0.905)، وهي قيمة كبيرة؛ تشير إلى قوة تأثير المعالجة التجريبية في مهارة الكتابة الإملائية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة تافت وارداسينسكي (Taft, Ardasinski,2006) ونتائج دراسة تشال (Chall, 1967)، ونتائج دراسة تشارد وديكسون (Chard, Dickson, 1999).

خاتمة الدراسة:

هدفت الباحثة في هذه الدراسة إلى استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي لتعليم مهارة القراءة، والكتابة الإملائية، ولتحقيق ذلك قامت ببناء كتيب لتعليم بعضًا من أحرف اللغة الإنجليزية، تقوم على تعريف الطالبات على صوت الحرف، واسمه، وكيفية نطقه حسب الموضع (في أول الكلمة، وسطها، أخرها)، وكيف يتم مزجه مع الأحرف الأخرى، وكيف تتغير أصوات الحروف تبعًا للأصوات المتحركة اللاحقة، أو السابقة لها، وقامت ببناء اختبار للقراءة، والكتابة الإملائية، وقامت بتجريبه على عينة عشوائية، حيث وقع الاختيار على الابتدائية 136 في حي السلام، التابعة لإشراف شرق الرياض، وذلك لحساب الصدق التمييزي، والثبات، ثم في إجازة نهاية العام الدراسي للعام 1443هـ، قامت الباحثة بالتدريس للطالبات اللاتي درسن في دورة اللغة الإنجليزية، في معهد البيان، وكان المعهد يضم فصلين للبنات لتدريس اللغة الإنجليزية، وقامت الباحثة بالتدريس لكلاهما، واختارت بشكل عشوائي أن يكون أحدهما مجموعة تجريبية، والأخرى ضابطة.

قامت بعمل اختبارين قبليين للقراءة، والكتابة الإملائية، ووجدت النتائج متكافئة بين المجموعتين، بدأت بالتدريس بالطريقة التواصلية للمجموعة الضابطة، وباستراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي مع الطريقة التواصلية للمجموعة التجريبية، ولاحظت الباحثة أثناء التدريس شعور الطالبات بنوع من الحماس والتحدي للقراءة، والكتابة الإملائية، خصوصًا بعد أن أرسلت للأهالي الفكرة التي تقوم عليها طريقة التدريس، بحيث لا يكون هناك تعارض بين ما تقوم به الباحثة، وما يحاول أولياء الأمور إيصاله للطالب.

حاولت الطالبات كتابة أسمائهن باللغة الإنجليزية، وأسماء زميلاتهن، ووالديهن، معتمدات على طريقة الوعي الصوتي، شعرن بالثقة بالنفس، والرغبة في التعلم أكثر، وكان منهن من تود لو أننا نكمل بعد نهاية الدوام الرسمي، في نهاية الدورة قامت الباحثة بتطبيق الاختبارين البعديين، وكانت النتيجة مشجعة، وفوق المتوقع، فعلى الرغم من حرص الباحثة أن تعطي كل ما تستطيع من دعم وتعزيز للمجموعة الضابطة، إلا أن نتائج المجموعة التجريبية أعلى بكثير من المجموعة الضابطة، وقد استمر الأهالي بالإرسال للباحثة بعد نهاية الدورة لإخبارها حول إنجازات الطالبات.

ومن ثم يتبين من النتائج فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، والكتابة الإملائية، باللغة الإنجليزية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وهو ما يمكن تفسيره في ضوء أهمية استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي حيث أكدت بعض الدراسات فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي لتدريس مهارات القراءة باللغة الإنجليزية، فالطلاب يتعلمون من خلال دراسة الأصوات أن هناك علاقة بين حروف اللغة المكتوبة، والأصوات الفردية للغة المنطوقة، ويفهمون أن هناك علاقة منهجية بين الحروف والأصوات، ما يُسهل عليهم عملية التعلم. فالتعلم الصريح لأصوات اللغة الإنجليزية، يساعد على تنمية مهارات التهجئة، ويسرع من عملية تعلم الأحرف الأبجدية، وقراءة الكلمات الجديدة بيسرٍ، وسهولة، ما يجعلهم يستغلون الطاقة العقلية -التي كانوا يستخدمونها في تهجئة الكلمات الجديدة- في تخمين معاني تلك الكلمات، ما يشعرهم بالتفوق، وبالتالي يتقنون مهارات اللغة في وقت مبكر (Day & Bamford, 2000).

وفي نفس السياق تشير نتائج الدراسات أن الوعي الصوتي قد يكون شرطًا أساسيًا لتسريع عملية تعلم مهارات القراءة، ومهارات الحذف والإضافة، ومهارات القياس لقراءة الكلمات الجديدة (Chard & Dickson, 1999)، فنقص الوعي الصوتي، يرتبط بشكل تلازمي بعسر القراءة، التي تتمثل أعراضها الرئيسة في: عدم القدرة على تعرف الكلمات والتهجئة، فغالبًا ما يعرض الطلاب المصابون بعُسر القراءة إلى مشاكل في قراءة الكلمات، بكلمات أخرى، كما أنهم يواجهون صعوبة في التحكم بالعناصر الصوتية، ومعالجتها، وربطها بالرموز الإملائية، ما يعني أن مهارات الوعي الصوتي هي جوهر تعلم القراءة (Curtis, 1980).

ولذا أشارت مجموعة من الأبحاث إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، بشكل منهجي، ومستقل، مع ضرورة التركيز على إيجابية الطلاب، من خلال المشاركة في التحكم اللغوي، عبر استخدام السقالات التعليمية لتسهيل عملية التعلم، والحرص على تدريبهم بشكل كافي لتنمية قدرتهم على مزج الأصوات وتجزئتها، وتمييز الكلمات التي لها نفس الوزن والقافية (Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, Leppännen, Poikkeus, Lyytinen, 2007م).

ومن هنا توصي الباحثة بتطبيق استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي لطلاب المرحلة التمهيدية، وطلاب الصف الأول لإكسابهم مهارات القراءة، والكتابة الإملائية، والنطق الصحيح، كما توصي باستخدامها للطلاب الذين يعانون من العسر القرائي، وطلاب صعوبات التعلم، وفي البرامج العلاجية لضعاف التحصيل.

توصيات:

توصي الدراسة بما يلي:

1- اعتماد استخدام استراتيجية التعليم القائم على الوعي الصوتي بشكل مساند مع استراتيجيات التعليم الأخرى، في مرحلة التمهيدي، والصف الأول ابتدائي، وذلك لأثرها الايجابي في تعليم مهارات القراءة، والكتابة الإملائية، وصحة النطق هو ما لمسته الباحثة بعد تطبيق الدراسة.
2- جعل منهج اللغة الإنجليزية مرنًا قدر المستطاع، ليتمتع الطلاب بما يكفي من الممارسة والاستكشاف والاكتشاف والخروج بنتائجهم التعليمية الخاصة.

مقترحات:

توصي الباحثة بما يلي من دراسات:

1- يمكن القيام بدراسة لقياس أثر برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي للطلاب المتعثرين، وصعوبات التعلم، وقياس أثره على المهارات اللغوية لدى الطلاب.

2- يمكن دراسة أثر استراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي على النطق الصحيح للكلمات، بلكنة شبيهة بالمتحدث باللغة الأم.

3- توصي بدراسة لتحديد ما يحتاجه المعلمون من معارف ومهارات للتدريس باستخدام تنمية مهارات الوعي الصوتي، ودمجها مع عناصر التدريس الأخرى.

4- توصي بدراسة لتقديم برامج لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على استخدام استراتيجية تنمية الوعي الصوتي.

5- توصي بدراسة لبحث كيفية استخدام برامج تقنية لتنمية الوعي الصوتي لدى الطلاب للغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

المراجع العربية:

أبـو الـديار، مسـعد، البحيـري، جـاد، طيبـة، ناديـة، محفـوظي، عبـد السـتار، ايفـرات، جـون (2014).العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. (ط 2)، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أحرشاو، الغالي. (2014). بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي. الجمعيـة الكويتيـة لتقـدم الطفولـة العربيـة. سلسـلة الدراسـات العلميـة الموسـمية المتخصصة. الكويت.

أحمد، عبير. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، 1(5)، 177 – 222.

الأحمـدي، مـريم محمـد عايـد (2012) فاعليـة اسـتخدام اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة في تنميـة بعـض مهـارات القـراءة الإبداعيـة وأثـره على التفكير فـوق المعرفي لـدى طالبـات المرحلـة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية: (32)

البلوشـية، نـوال بنـت سـيف بن محمـد(2014) فاعليـة اسـتراتيجية الصـف المقلـوب في تعليـم اللغـة العربيـة واسـتثمارها. وزارة التّعلـيم العـالي- كلّيّـة البريمي الجامعيّـة- سـلطنة عمـان.المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية دبي.

زهير، عـزاز. (2017). علاقـة الـوعي الصـوتي باسـتيعاب مهـارة القـراءة لـدى تلاميـذ الطـور الابتـدائي. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، 11(12)، 248-258.

سـالم، محمـد السـيد إبـراهيم. (2020). فاعليـة التـدريب على مهـارات الـوعي الصـوتي في عـلاج صـعوبات القـراءة الجهريـة (الإضـطرابات الصـوتية) لـدى تلاميـذ المرحلـة الإبتدائيـة. مجلـة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (117)، 23- 70.

السـريع، عبـدالله. (2015). تصـورات معلمي القـراءة للصـفوف الأوليـة لطبيعـة العلاقـة بين أنشـطة الـوعي الصـوتي واكتسـاب مهـارة القـراءة. مجلـة العلـوم التربويـة بجامعـة الملـك سـعود، 72 (3)، 429 - 459.

الشـهري، منية أحمد غرم (2013). فاعلية استخدام استراتيجية التسـاؤل الذاتي في تنمية مهارات القـراءة الإبداعيـة لـدى تلميـذات الصـف الثـاني المتوسـط. جامعـة أم القـرى. (بحـث غير منشـور).

الشـوربجي، سـحر. الزاملي، علي، والكيـومي، أمل. (2015). ممارسـة المعلمات للـوعي الفونيمي والفونولـوجي في تدريس القـراءة للطلاب العاديين وذوي صـعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. دراسات تربوية واجتماعية، 21(1)،379 – 420.

صلاح، سمير . وسعد محمد. (2005). التدريس العام وتدريس اللغة العربية. (ط 2)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبد الكريم، أسماء، وحبيتر، إقبال. (2016). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية ، 12(19). 391- 419.

الغامدي، فايزة بنت عثمان أحمد(2011) أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

لواني، يمينة. (2017). علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة: محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

المراجع الإلكترونية:

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية تم الاسترداد بتاريخ 17/ 7/ 2022
https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

المراجع الإنجليزية:

Adams, M. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press

Adjei, E. (2016). The Effect of Using the Phonic Method of Teaching Reading and Comprehension on Junior High School Students: A Case Study, Community University College

Flesch R. (1955). Why Johnny Can't Read, Harper brothers. On Amazon.

Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.

Chard, D. & Dickson, S. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. Intervention in School and Clinic, 34(5), 261-270.

Curtis, M. (1980). Development of Components of Reading Skill, Journal of Educational Psychology 72: 656–669.

Day, D. & Bamford J. (2000). Reaching Reluctant Readers. Forum English Teaching. July, 12-20.

Eshiet, O. (2015). Teaching reading and writing to beginners: Synthetic phonics for 2nd language teacher, Moulton place Newcastle upon Tyne NES3RU, U.K.

Funnell, E. & Stuart, M. (1995). Learning to Read. Psychology in the Classroom. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers.

International Literacy Association | 2019

J.Z.Jia. (2015). English phonetics and English Teaching. Data of Culture and Education, 1, 191-192.

Kilpatrick, D. (2015). Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties (Essentials of psychological assessment). Boston: John Wiley and Sons.

Kilpatrick, D. (2016). Equipped for reading success: A comprehensive, step by step program for developing phonemic awareness and fluent word recognition. Casey & Kirsch Publishers.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

National Reading Panel. (2004). Teaching children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Academy Press.

National Reading Panel-NRP. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implication for Reading Instruction. Reports of the sub-groups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Oduaran, A. (1997). The Future of Literacy, Adult and Non-formal Education in Nigeria. A paper commissioned by the Nigerian National Commission for UNESCO 4th-5th, March.

Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. New York: Guilford.

Puolakanaho, A. Ahonen, T. Aro, M. Eklund, K. Leppännen, H. Poikkeus, A. & Lyytinen, H. (2007). Very Early Phonological and Language Skills: Estimating Individual Risk of Reading Disability. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(9), 923–931.

Rastle, K. & Davis, M. Marslen-Wilson, W. & Tyler, L. (2000). Morphological and Semantic Effects in Visual Word Recognition: A Time-Course Study. Language and Cognitive Processes, 15, 507: 537

Shrout, P. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. Psychological Methods, 7(4), 422–445.

Taft, M. & Ardasinski, S. (2006). Obligatory Decomposition in Reading Prefixed Words. The Mental Lexicon, 1, 183-199

Ukrainetz, T.A., Nuspl, J.J., Wilkerson, K., & Beddes, S.R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. Early Childhood Research Quarterly, 26(1), 50–60.

Wasik, B. & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. Journal of Educational Psychology, 93(2), 243–250

Yopp, H (1995). A Test for Assessing Phonemic Awareness in Young Children. The Reading Teacher, 49, 20-29.

Irey, R. (2019). Unraveling the Contribution of Morphological Awareness to Reading: A Longitudinal Analysis of Word-Level Outcomes for Latent Profiles of Young Readers. Published PhD thesis. Graduate Division of the University of California.