

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مذكرة بعنوان:

أثر الوعي الصوتي على مهارة الأداء القرائي
لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي
دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات بلدية الوادي

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الدكتور:

- د. بن موسى عبد الوهاب

إعداد الطالبتين:

- ساعي صبرية

- محبوب كريمة

لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي	أستاذ التعليم العالي	سامية عدائكة
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي	أستاذ محاضر أ	بن موسى عبد الوهاب
مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي	أستاذ التعليم العالي	عاتكة غرغوط

السنة الجامعية: 2024/2023

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين

اللهم أكرمنا بنور الفهم وافتح علينا بمعرفة العلم وزين أخلاقنا بالحلم ولو أنما في الأرض من شجرة أقلام والبحر
يمده من سبعة أبحر ما نفذت كلمات شكري لله القدير الذي بمشيئته وعونه وفقني لإكمال دراستي الجامعية ثم
الشكر موصول الى ينبوع الوفاء وسندي وعوني في الحياة ، إلى من قال فيهما الرحمان واخفض لهما جناح الذل من
الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا والديا الكريمين إلى من حرم نفسه ليمتحن بصدق العطاء ، وأثقل كاهله
ليخفف عني عبء العناء زوجي اسماعيل بن موسى فهو نعم الزوج فله خالص الشكر والتقدير والامتنان ورزقني

وإياه أعلى الجنان

أهدي ثمر جهدي

إلى أبنائي نور اليقين، تقى ، محمد، كنزة وعبد القيوم جعلهم الله قرّة عين لي

إلى كافة عائلة زوجي وإلى روح والد زوجي وخالتي حفظها الله وإلى كافة عائلة محبوب وأخص بالذكر أختايا

فضيلة وسليمة وأبنائهما اللتان لطالما شجعتاني وضمتا صغارهما الى صغاري فلهما جزيل الشكر

إلى كل من ذكره قلبي ولم يذكره لساني أهدي ثمر جهدي

كرامة

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم، اللهم صل على سيدنا محمد وعلى آل محمد صلى الله عليه وسلم، أما بعد:
إلى معلمي الأول إلى من ربى أجيالا من البشر وسقاهم نور العلم والمعرفة إلى العزيز الذي حملت اسمه فخرا الرجل
الذي سعى طوال حياته لتكون أفضل أبي الغالي عبد الرحمان
إلى النور الذي أضاء دربي وكانت الداعم الأول لتحقيق طموحي إلى من أبصرت بها طريق حياتي واعتزازي
بذاتي إلى القلب الحنون إلى من كانت دعواتها تحيطني أُمي الحبيبة سعادة
إلى رفيق وصديق الأيام جميعا مجلوها ومرها لطالما كنت الأول دائما في مساندتي وتشجيعي أشكرك على دعمك
المستمر زوجي الغالي محمد الصالح

إلى من كانت ملجئي ويدي اليمنى في هذه المرحلة وكانت الدعم والسند تؤم روعي أختي الغالية حميدة
إلى من حبهم يعلو فوق كل حب إلى من رافقوا أحلامي ورسموا معي ملامح هذا النجاح جوهرتي بيتي بناتي
كوثرتي وسندستي

إلى لآلى سمائي ونجومها اولادي الغالين الطاهر - محمد - أحمد
إلى بنات قلبي اللاتي لم ينجبهن بطني لجين ومريم إلى حبيبي الغالي حمزة
إلى من انتظروا هذه اللحظة كثيرا ليفخروا بي كما أفخر
بهم وبوجودهم إلى إخوتي سفيان محمد الشريف عبد القادر أبو بكر وآدم.

إلى صغيري يوسف لقد كان وجودك في حياتي بمثابة تذكير دائم بالقوة والمرونة والحب اللامحدود يشرفني أن أسير
في هذه الرحلة بجانبك وأشهد تقدمك وأحتفل بإنجازاتك وأعتز بكل لحظة ثمينة تشاركها مع كل حي ودعني
وإيماني الراسخ بقدراتك وهذه المذكرة مهداة لك.

صبرية

شكر وعرفان

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ

الشكر الأول لله العظيم جل جلاله على فضله وعونه وتوفيقه لنا وتيسيره في إتمام هذا العمل

كما نشكر الأستاذ المشرف الدكتور

بن موسى عبد الوهاب الذي وضع أقدامنا على طريق البحث العلمي ،وقاد خطوات مجتثنا من البداية

إلى النهاية

كما أنه من دواعي الوفاء والإخلاص أن نشكر كافة أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ممن ساهموا في تكويننا

ومرافقنا طيلة سنوات الدراسة الشكر موصول لكل من قدم لنا يد العون من قريب أو بعيد

ولا ننسى أن نشكر لجنة المناقشة التي تسهر على تقديم النقد البناء الذي يزيد من القيمة العلمية لبحثنا

واخيراً، فحسبنا أننا قد بذلنا جهداً وما نحن إلا بشر نصيب ونخطئ والكمال لله ونحمده واليه

يرجع الثناء كله وهو نعم المولى ونعم النصير.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف على معرفة أثر الوعي الصوتي على تنمية مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببعض ابتدائيات بلدية الوادي

لدراسة الموضوع تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن لملائمته موضوع الدراسة، عينة بلغت (98) تلميذا وتلميذة الذين تم اختيارهم بطريقة قصدية فالتشوائية.

كما اعتمدنا في الدراسة على أداة جمع البيانات الخاصة بالدراسة حيث طبقنا اختبار قراءة للدكتور عبد الغني جديدي، وأسفرت نتائج التحليل الاحصائي للبيانات بتطبيق اختبار T، وكانت النتائج على النحو التالي:

- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح التلاميذ الذين مارسوه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة أداء قراءة الحروف لدى تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح الذين مارسوه.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة القراءة الكلمات لدى تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح الذين مارسوه.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة أداء قراءة النصوص لدى تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح الذين مارسوه.
- وقد ختمت الدراسة في ضل ما أسفرت عنه من نتائج بمجموعة من التوصيات المقترحة.
- الكلمات المفتاحية:** الوعي الصوتي - مهارة القراءة - تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ABSTRACT:

The current study aims to investigate the impact of phonological awareness on the development of reading performance skills among fifth-grade students in some primary schools in El-Oued municipality. The descriptive causal-comparative method is employed due to its suitability for the study topic. The sample consists of 98 students selected purposively and randomly. Data collection utilizes a reading test by Dr. Abdelghani Jedidi. Statistical analysis using the t-test reveals the following results:

-There are statistically significant differences in reading performance skills between fifth-grade students who practiced phonological awareness and those who did not, in favor of those who practiced it.

-There are statistically significant differences in the development of letter reading skills among fifth-grade students who practiced phonological awareness and those who did not, in favor of those who practiced it.

-There are statistically significant differences in the development of word reading skills among fifth-grade students who practiced phonological awareness and those who did not, in favor of those who practiced it.

-There are statistically significant differences in the development of text reading skills among fifth-grade students who practiced phonological awareness and those who did not, in favor of those who practiced it.

The study concludes with recommendations based on these findings.

Keywords: Phonological awareness, reading skills, fifth-grade students.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	الاهداء
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة
ج	فهرس المحتويات
و	فهرس الجداول
ز	فهرس الأشكال
1	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: الاشكالية واعتباراتها
11	1- إشكالية الدراسة
15	2- فرضيات الدراسة
15	3- أهمية الدراسة
16	4- أهداف الدراسة
16	5- التعريفات الاجرائية
17	6- حدود الدراسة
	الفصل الثاني: الوعي الصوتي
26	تمهيد:
26	1- تعريف الوعي الصوتي
28	2- عناصر الوعي الصوتي
28	3- التدريب على الوعي الصوتي
31	4- تطور الوعي الصوتي
32	5- الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي
33	6- مستويات الوعي الصوتي
40	7- أهمية الوعي الصوتي

42	8-نمّو الوعي الصوتي
46	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: مهارة الأداء القرائي	
48	تمهيد
48	1-تعريف مهارة الأداء القرائي
50	2-أهمية القراءة
52	3-العناصر الرئيسية في القراءة
52	4-القراءة وعلاقتها باللغة وبعض المهارات اللغوية الأخرى
55	5-مراحل القراءة
59	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
62	تمهيد
62	1-الدراسة الاستطلاعية
63	2- منهج الدراسة
64	3-عينة الدراسة
66	4-أدوات البحث
68	5-الأساليب الإحصائية المستخدمة
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
70	1-عرض وتحليل نتائج الدراسة
82	2-الاستنتاج العام
82	3-توصيات ومقترحات
84	قائمة المصادر والمراجع
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح تصنيف التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه موزعين عبر ابتدائيات متفرقة من مدينة الوادي	65
02	يوضح ثبات مقياس تشخيص القراءة الكلي بطريقة ألفا كرونباخ	67
03	يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.	68
04	نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوا في تنمية مهارة الأداء القرائي	70
05	نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوا في تنمية مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية.	70
06	نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوا في تنمية مهارة أداء قراءة الكلمات	73
07	نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوا في تنمية مهارة أداء قراءة النصوص	74

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مستويات الوعي الصوتي عند آدمز Adams	36
02	مستويات الوعي الصوتي عند عادل عبد الله	37

مقدمة

مقدمة:

ارتبط ظهور التربية في تاريخ البشرية بحاجة الإنسان إليها، وكانت الجهود الأولى مميزة، ولكنها في الحقيقة لم تكن شاملة، فالبشرية بحاجة إلى أساليب تربوية تتميز بالشمول والكمال، وتتصف بالاستمرارية.

لذا تعنى المراحل الأولى من التعليم الابتدائي بعناية بالغة، خاصة إذا ما تعلق الأمر باللغة العربية باعتبارها وسيلة يعبر الأفراد بها عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وأداة حضارية للتواصل والرقى والاطلاع على نتاج الفكر الإنساني، لذلك تمثل نشاطات اللغة العربية أهم المرتكزات التي يعتمد عليها القائمون على العملية التعليمية.

وعلى هذا الأساس تظهر أهمية القراءة باعتبارها ضرورة أساسية لإعداد التلاميذ الإعداد السليم فمن خلالها يكتسب ويتعرف على أصناف المعرفة التي نرغب في تعليمها له، أو التي ينبغي عليه أن يتعلمها.

والقراءة تزود الأطفال القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تزودهم باتجاهات إيجابية خبرات تفيدهم في التغلب على مشكلاتهم الشخصية، وتنمي لديهم الشعور بالذات وفهمها الفهم الأمثل.

لذا استوجب تعليم القراءة في ضوء معايير علمية تضمن اختيار طرق وأساليب ووسائل بيداغوجية التي تراعي المرحلة العمرية لتلاميذ المراحل الابتدائية، وكذا القدرات العقلية لديهم، لذا يعد الوعي الصوتي أحد أهم الدعائم الأساسية في نشاط القراءة، كونه مهارة تهدف إلى لفت انتباه التلاميذ إلى شيء مسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ويحدث ذلك بطريقة تدريجية يراعي فيها فاصل الزمن في تدريس الأصوات خاصة ومتشابهة النطق والكتابة، من أجل ضمان تخزينها في الذاكرة الصوتية للمتعلم وسهولة تذكرها عند القراءة.

كما يعد تمكين التلاميذ لمهارات الوعي الصوتي كمهارة التمييز والتقطيع وكذا العزل ومهارة الدمج والحذف والإضافة والتعويض وتركيب المقاطع للحصول على كلمات وكذا

التلاعب بالمقاطع لتكوين كلمات جديدة ومن ثم تساعدهم على توسيع خبراتهم رائية ومن ثمة امتلاك مهارة القراءة.

وتأتي هذه الدراسة لإلقاء الضوء على تأثير مهارات الوعي الصوتي على مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لعينة من تلاميذ ابتدائيات بلدية الوادي. وقد قسمت هذه الدراسة الى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي، وتناول الجانب

النظري ثلاثة فصول:

- تناول الفصل الأول مرحلة تمهيدية تطرقنا فيها الى الإشكالية وتساؤلاتها، وفرضيات الدراسة، مروراً بالأهداف وأهمية الدراسة، مع الإشارة الى بعض الدراسات السابقة وأهم النتائج التي توصلت اليها، والتعاريف الإجرائية لمصطلحاتها.
- أما الفصل الثاني فتضمن موضوع الوعي الصوتي من الجوانب التالية: تعريف الوعي الصوتي وعناصره، ثم التدريب على الوعي الصوتي وتطوره، مروراً بالأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي ومستوياته ثم أهمية الوعي الصوتي ونموه.
- أما الفصل الثالث فاحتوى موضوع القراءة من الجوانب التالية: تعاريفها وأهميتها ومراحلها والعناصر الرئيسية فيها، كذا القراءة وعلاقتها ببعض المهارات اللغوية الأخرى.

أما الجانب الميداني تناول فصلين:

- الفصل الرابع والذي تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة: الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة المستخدم وكذا وصف عينة الدراسة مع توضيح الأدوات المستخدمة، ثم الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج.
- أما الفصل الخامس والأخير فتناول عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة: أدرجنا فيه عرض وتحليل النتائج المتوصل اليها في ضوء فرضيات الدراسة والاعتماد على ما جاء في الفصول النظرية وما توفر من الدراسات السابقة والاستنتاج العام ثم التوصيات والمقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الاشكالية واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة:

يوفر التعليم الابتدائي أنشطة للتعليم مصممة خصيصا لتزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات ولوضع أسس قوية للتعلم والفهم السليم للباحث المعرفة والتطوير الشخصي والتحضير للتعليم المتوسط يهدف إلى التعلم في مستوى بدائي من الصعوبة مصحوبا بالقليل من التخصص (Unesco Uis 2011)

كما يحرص النظام التربوي في بلادنا على متابعة المستجدات وتحديث المنظومة التربوية بالأفكار والمقاربات البيداغوجية التي توصلت إليها الدراسات الحديثة وتبليغها للأساتذة وتكوينهم فيها لتعليم القراءة لتلاميذ الطور الابتدائي.

إن القراءة من أكبر النعم التي أنعمها الله على خلقه وحسبها شرفا أنها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه على نبيه الكريم بقوله عز وجل "أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)" تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار وهي أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد كما أنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافي والنمو الذاتي للأفراد، ويعتبر تعليم التلاميذ مهارة القراءة في المرحلة الدراسية الأولى في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن جميعها من أهم أولوياتها وأهدافها كما تعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية (السعيد، 2009)

كما أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عملية الإدراك السمعي، والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة، والفهم اللغوي لذلك نجد بعض التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم واكتساب مهارة القراءة. ويعنى تعلم القراءة بتطوير المهارات المعرفية في جانبين هامين يتمثل الأول في التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص أما الثاني فيهتم بمعالجة المعنى لفهم النص، لذلك يعتبر فك الترميز الفونولوجي للكلمات مرحلة أساسية في عملية القراءة، فحسب دوهاين أن معظم الأبحاث القائمة على الأطفال والأميين تتفق كلها حول خاصية التوافق أو التحويل بين جرافيم -

فونيم في تعلم القراءة وأهميتها في اكتساب القدرة على التحكم في ميكانيزماتها لدى الطفل والقارئ المبتدئ أثناء احتكاكه بالنص المكتوب والتي تجعله يدرك اللغة من فهم القراءة هو فهم المقروء ولا يتحقق ذلك إلا بتحكم جيد في آلية القراءة بشكل تلقائي مع العلم أن هذا الأخير يتطلب اكتساب مهارات معرفية أساسية هامة كالوعي الصوتي حيث نعرفه بأنه " قدرة معرفية تركز على معرفة ومعالجة الوحدات الصوتية المكونة للكلام من خلال تمييز المقاطع وتحليلها وتقطيعها وتجميعها " والذي يعرفه بأنه القدرة على تحديد المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية والتلاعب بها بطريقة متعمدة ومنهجية ما يعرف عند الناطقين بالإنجليزية بـ الوعي الفونولوجي (Gombert, 1990, p.29) .

لذا استوجب تعليم القراءة في ضوء معايير علمية ضمن اختيار الأساليب و الوسائل البيداغوجية التي تراعي المرحلة العمرية ولقد سعت المنظومة التربوية في بلادنا ابتداء من الموسم الدراسي 2018/2019 لاقتراح أساليب مناسبة وحديثة مستجيبة لآخر مستجدات البحوث والدراسات العالمية في مجال التعليم، ويعتبر توظيف المنهج الصوتي في تعليم القراءة للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي أهم ما سعت إليه لتمكين المتعلمين من اكتسابها بعد ملاحظة الضعف في الأداء القرائي لتلاميذ الطور الابتدائي من خلال إجراء تقييم مهارة القراءة لحوالي 14000 تلميذ (المذكرة المنهجية رقم 2 الصادر في 22 أكتوبر 2017).

كما أكد العديد من الباحثين الدور السببي المباشر للوعي الصوتي شرط أساسي لتعلم القراءة وأن القدرات الصوتية للطفل الصغير هي أفضل مؤشر على قدرة اكتساب مهارات القراءة (Ramus, F, 2006) وفي ذات السياق ربطت مجموعة من الأبحاث ضعف الوعي بضعف تحصيل القراءة وأن معظم الأطفال الذين يعانون من ضعف الوعي الصوتي يجدون صعوبة في تعلم القراءة. (Schuele, &Boodreau 2008)

بالرغم من أهمية القراءة والكتابة إلا أن الواقع يشير الى تدني مهارات القراءة والكتابة وهذا ما أكدته دراسة (نوال المطلق، 2017) أن تلاميذ الصف الثالث لديهم صعوبات في القراءة

والكتابة والتهجئة وتوصلت دراسة (عمر المغراوي، 2017) إلى أن صعوبة القراءة والكتابة لها نتائج سلبية على التحصيل الدراسي في كل المعارف التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة، وأشارت دراسة آيات (صالح جمعة، 2017) إلى أن تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة لديهم أخطاء في نطق الحروف وقراءة الكلمات وكذلك أخطاء في كتابة الحروف الهجائية والكلمات المكونة من عدد من المقاطع.

كما أكدت دراسة (منصور مطلق وكحلول بلقاسم، 2016) أن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن صغير يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية (القراءة - الكتابة الحساب) وأشارت دراسة (Schramm، 2016) وجود انخفاض في مستويات التلاميذ في مهارات القراءة وخاصة مهارة فك الشيفرة و أوضحت دراسة أماني ناوي، محمد شهرير (2015) ان من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ هي عدم فهمهم التعبيرات الاصطلاحية مما يؤدي الى سوء الفهم عند التعامل مع النصوص العربية التي تحتوي على تلك التعبيرات وكشفت دراسة (مها سلامة نصر، 2014) عن وجود صعوبات في مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي، وأكدت دراسة (قاسم خضر، 2013) على وجود صعوبات في مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وأظهرت دراسة (هيفاء الحوامدة، 2012) قصورا في القراءة الابداعية والكتابة الوظيفية كما أشارت دراسة (علي حسن أسعد، 2011) إلى أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة وكثرة المحو والضغط على القلم.

وفسرت دراسة (منصر الشايب، العيس 2014) أن ضعف الوعي الصوتي يؤدي إلى العسر القرائي وهذا مؤشرا دال على مستوى نموه القراني في المراحل المتقدمة فإذا كان هناك ضعف في مستوى الوعي الصوتي لدى التلاميذ قد يظهر عنده تلقائيا عسر في عملية القراءة.

ودعمت نتائج دراسة (أزداو، 2012) ما جاء في الدراسات السابقة من وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة، والتي ظهرت من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى

قبل التعلم الرسمي للقراءة والفترة الثانية بعد سنة من التعلم لأداء الأطفال في إختيار الوعي الفونولوجي وخاصة فيما يتعلق بالوعي الفو نيمي (الصوتي) والذي أكدت النتائج قيمته التنبؤية على غرار الدراسات التي أجريت على اللغات الأبجدية الأخرى شفيقة (أزداو، 2012، 197)

وأیضا قدمت العديد من المراجعات النقدية للفعالية العامة لتعليم الوعي الصوتي دليلا قاطعا على أن الوعي الصوتي يمكن تحسينه من خلال التعليم وأن التحسين في الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسين فك تشفير الكلمات أي تحسين القراءة

ولقد دعا العديد من الباحثين أمثال (Ehri et al, Bus & van jzendoom) إلى إدراج تعليم الوعي الصوتي في مناهج التعليم العام لمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وتقديم تدخل في الوعي الصوتي للطلاب الأكبر سنا الذين يظهرون تحصيلًا ضعيفًا في القراءة وفي مهارات تشفير الكلمات.

الملاحظة المباشرة بحكم كون الباحثان مدرستان في سلك التعليم الابتدائي وقد درستا أقسام السنة الخامسة ابتدائي بمدرستي دويم تريكي وونيسي الهاشمي ببلدية الوادي ولاية الوادي ووقفتا على مستوى التلميذ في مهارة القراءة وقد توصلتا الى مجموعة من الملاحظات:

يوجد ضعف في مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي مثل:

التعرف على رسم الحروف مع الحركات الثلاث الفتحة والضمة والكسرة واستنتاج الفكرة الرئيسية من النص المقروء، واستنتاج المعنى الضمني للنص المقروء، ونطق الحروف العربية نطقا صحيحا والتمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج ونطق الكلمات دون حذف أو إضافة أو ابدال.

وعلى ضوء ما تقدم وكذا نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في الميدان، بالإضافة الى ما اتبعته الباحثتان من تطبيق بعض الأساليب العلمية المبدئية كأداة الملاحظة المباشرة حيث تؤيد بها مشكلة دراستهما وتبين أن هناك حاجة إلى دراسة أثر الوعي الصوتي

على تنمية مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي انطلاقاً من طرح التساؤلات الآتية:

- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة النص لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

2-فرضيات الدراسة:

- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأداء القرائي بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي وبين التلاميذ الذين لم يمارسوه.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة النص لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

3-أهمية الدراسة:

إن الدراسة في موضوع الوعي الصوتي ومهارة القراءة لها أهمية علمية ونفسية وتربوية وأخلاقية، ولها أكثر من فائدة للتربويين والطلبة والمجتمع بصورة عامة. تعود أهمية الدراسة

إلى كونها مساهمة في كشف فوائد الوعي الصوتي وما يعود به على الفرد في مجال التربية. ترجع أهمية الدراسة إلى مهارة القراءة باعتبارها أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لكل المواد الدراسية، وقد يؤدي ضعف التلاميذ في القراءة إلى الإخفاق في المواد الدراسية الأخرى أو الإخفاق في الحياة.

تبدي الدراسة أهميتها من حيث جدتها ونتائجها -حسب تصورنا- على أنها ستكون ذات قيمة معتبرة بالنسبة للمربين والباحثين في الموضوع. كما تبدي الدراسة أهميتها في البيانات والمعطيات الإحصائية التي تظهر بالحجم والكم، الفرق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه في مهارة القراءة.

وفي تصورنا أن البحث في الموضوع، سيقدم في مجال الوعي الصوتي حلا لبعض المشاكل القرائية التي يجدها التلاميذ، وسيفتح أبوابا أخرى للدراسة في الموضوع.

4-أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

الكشف عن أثر الوعي الصوتي على مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

الكشف عما إذا كانت هناك فروق في أداء قراءة المقاطع الصوتية لدى تلاميذ السنة

الخامسة الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

الكشف عما إذا كانت هناك فروق في أداء قراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الخامسة

الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

الكشف عما إذا كانت هناك فروق في أداء قراءة النص لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين

مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

5-التعريفات الإجرائية:

وقد تم الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

5-1-تعريف الوعي الصوتي:

الوعي الصوتي ونقصد به قدرة التلميذ على فهم أن الكلمة يمكن تقسيمها الى وحدات صوتية ومقاطع وما ينتج عن هذا الفهم من مهارات التعامل مع الأصوات المكونة للكلمة ومعالجتها وظيفيا كمهارة التجزيء المقطعي، الاستبدال، الإضافة، الحذف، النقيء، رصد القافية والتركيب والعزل، حيث يصبح المتعلم مدركا أن لكل حرف صوت وأن الكلمة مجموعة من الأصوات المتتابة كما له مستويات وهي الوعي الصوتي بالحرف والوعي الصوتي بالمقطع والوعي الصوتي بالكلمات المتشابهة الإيقاع.

5-2-تعريف مهارة الاداء القرائي:

هي عملية حل الرموز المكتوبة إلى أصوات مسموعة، والقدرة على فهم النص المكتوب، أي ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص، وتحديد قيمته، واستعماله عند الحاجة، والتي يتم قياسه من خلال نتائج اختبار القراءة المطبق في الدراسة الحالية.

5-3-تعريف التعليم الابتدائي:

هو المستوى التعليمي الأول، ويتكون من خمس سنوات دراسية وتختتم هذه المرحلة بتقييم المكتسبات.

5_4_تعريف تلميذ السنة الخامسة ابتدائي:

هو الطفل الذي يتراوح عمره من 9 إلى 16 سنة ويدرس في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

5_5_ أثر: يوصف الأثر بأن له صلة وثيقة جدا بمخرجات العملية التعليمية التعلمية، فأن تؤثر استراتيجية تعليمية معناه أنها سبب في تمكن المتعلم من مهارة معينة أو معرفة ما.

6_ حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتمثل في تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
الحدود الزمانية: تمت خلال الفصل الاخير من الموسم الدراسي 2023 – 2024 م
الحدود المكانية: دارت الدراسة ببعض ابتدائيات بلدية الوادي، ابتدائية ونيسي الهاشمي، ابتدائية الساكر المولدي، ابتدائية ذهب التجاني، ابتدائية خضير الهادي.

7_ الدراسات السابقة:

7_1_ دراسة د رشا صبحي محمد عبد الله (2019): برنامج تدريبي في الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هدفت الدراسة إلى التعرف أثر استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:
 هدفت الدراسة إلى: تعرف أثر استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي 2017 – 2018م، وقد اتبعت الدراسة كلا من المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، وكذلك دليل المعلم، والبرنامج القائم على الوعي الصوتي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة واختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

7_2 دراسة عبد الغني حديدي، ناصر الدين زبيدي (2019/2020): تناولت هذه

الدراسة اتجاهات الأساتذة نحو مهارات الوعي الصوتي في تعميم القراءة دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة التعليم الابتدائي نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ الطور الأول وما إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الشهادة الأكاديمية والتكوين البيداغوجي حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي واستخدما مقياس اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة وحساب الخصائص السيكو مترية للأداة وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسها وبتطبيقها على عينة الدراسة وقدرها (65) استاذ كعينة أساسية وقد استخدم الأساليب الإحصائية بواسطة الرزم . الإحصائية للعلوم . الاجتماعية (spss) ومن بين الأساليب الإحصائية:

المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري / اختبار (test t) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من بينها أنه لدى أساتذة التعليم الابتدائي لمطور الأول لمرحلة الابتدائية اتجاهات إيجابية نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعميم القراءة لتلاميذ الطور الابتدائي ووجود فروق في اتجاهات أساتذة الطور الأول نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعميم القراءة لتلاميذ الطور الأول تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي.

7_3 محمود مصطفى محمود السيد: (2020)، مجلة الطفولة والدراسات التربوية -

المعهد العالي للعلوم التطبيقية في التجارب بتوزر - جامعة سمانه - تونس

يدرس البحث ضعف مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي التعلم الإعاقات، مظاهر هذه الترجمة الصوتية الضعيفة للحروف الكلمات والجمل، وما يترتب على ذلك من فقدان المعنى للقارئ ويعزو الباحث ذلك إلى محدودية قدرة الطلاب على التعلم الإعاقة في مهارات الوعي الصوتي، يقترح الباحث تدريسها استراتيجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتطوير الصوتيات مهارات التوعية، ومساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على القراءة.

7_4_ابراهيم مهديوي: (2019/2020)، أثر الوعي الصوتي في التمكن من مهارة القراءة تروم هذه الدراسة تبيان أثر الوعي الصوتي في إتقان مهارة القراءة بقسم اللغة العربية خلال المراحل التعليمية الأولى. لهذا الغرض، خصصنا ثلاثة فصول للكشف عن التعالق بين هذين المتغيرين: اهتم الفصل الأول بتقديم المفاهيم المحورية للدراسة، وبسط مرجعيتها النظرية، وعرض الدراسات السابقة عن الموضوع. انشغل المبحث الأول من الفصل الثاني بتوضيح طبيعة الوعي الصوتي المتعلق بتعلم القراءة العربية؛ وذلك من خلال رصد طبيعة القراءة ونماذج تعلمها وعلاقاتها بالوعي الصوتي، وانشغل المبحث الثاني من الفصل نفسه بتحديد خصائص اللغة العربية على المستوى الأصوات والصوات وعلاقاتها بالأداء القرائي وتنمية الوعي الصوتي وتطويره. خُصّص الفصل الثالث للدراسة الميدانية، ذكرنا في المبحث الأول أدوات الدراسة التي اعتمدنا عليها في جمع المعلومات والمعطيات، واهتم المبحث الثاني بتقديم النتائج المتوصل إليها وتحليلها. وقد خلصت هذه الدراسة إلى تأكيد تعالق الوعي الصوتي بتعلم القراءة؛ فالأول ضروري لتعلم الثاني، بل فاعل في تجاوز صعوبات القراءة.

7_5_عميار سعيدة، شريفي حليلة، العيس إسماعيل، (2019/2020). بعض العوامل الفونولوجية والمعرفية المنبئة بالأداء في قراءة الكلمات: تناولت هذه الدراسة دور القدرات الفونولوجية (الوعي الصوتي والتسمية السريعة) والمعرفية (الذاكرة قصيرة المدى) في التنبؤ بأداء قراءة الكلمات من حيث الدقة. شارك في هذه الدراسة 210 من الأطفال الناطقين باللغة العربية كلغة أم من الصف الثاني والثالث والرابع والخامس ابتدائي. تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين من القراء: مجموعة قراء عاديين ومجموعة عسيري القراءة. خضع جميع أفراد العينة لنفس الاختبارات الفونولوجية والمعرفية واختبار القراءة وبنفس الكيفية. أظهرت النتائج ضعفاً بشكل خاص في الوعي الفونولوجي لدى مجموعة عسيري القراءة مقارنة مع أقرانهم. من خلال هذه النتائج يتبين أن القدرات الفونولوجية والمعرفية تساهم بشكل كبير في القدرة على قراءة الكلمات لدى التلاميذ.

6_7_ ملخص لدراسة لودرميل (Lodermilk) لعام 2014 حول أثر الوعي الصوتي

أثر الوعي الصوتي على تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. تهدف الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وكيف يمكن لتطوير الوعي الصوتي أن يعزز من قدراتهم على القراءة.

شملت الدراسة مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تم استخدام اختبارات معيارية لقياس مستويات الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى الأطفال. تم تطبيق برامج تعليمية تركز على أنشطة الوعي الصوتي، مثل الألعاب الصوتية، والتلاعب بالأصوات، والقراءة الجهرية

1. الأطفال الذين شاركوا في الأنشطة التعليمية الموجهة نحو تعزيز الوعي الصوتي أظهروا تحسناً كبيراً في قدراتهم على تمييز الأصوات وتلاعبها.
2. التحسن في الوعي الصوتي كان مرتبطاً بشكل مباشر بتحسن في مهارات القراءة، بما في ذلك القدرة على التعرف على الكلمات وفهم النصوص.
3. أكدت الدراسة على أهمية التدخل المبكر في تطوير الوعي الصوتي، حيث أن الأطفال الذين تلقوا تدخلاً مبكراً أظهروا تقدماً أسرع وأكبر في مهارات القراءة.
1. توصي الدراسة بضرورة دمج أنشطة الوعي الصوتي في المناهج الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة.
2. ضرورة توفير تدريب مناسب للمعلمين حول كيفية تنفيذ أنشطة الوعي الصوتي بفعالية.
3. استخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل الألعاب والأغاني لزيادة تفاعل الأطفال واستمتاعهم بعملية التعلم.

7_7_ ملخص لدراسة عبد الحميد وآخرون (2014) حول أثر الوعي الصوتي

أثر الوعي الصوتي على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير الوعي الصوتي على مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديد مدى فعالية البرامج التعليمية التي تركز على تعزيز الوعي الصوتي في تحسين هذه المهارات.

- شملت الدراسة مجموعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم بين 7 و9 سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت برنامجاً تعليمياً مخصصاً لتعزيز الوعي الصوتي، ومجموعة ضابطة لم تتلق هذا البرنامج.
- اختبارات معيارية لقياس مستويات الوعي الصوتي (مثل تمييز الأصوات، تركيب الأصوات، وتقسيم الكلمات).
- اختبارات لقياس مهارات القراءة (مثل التعرف على الكلمات، القراءة الجهرية، وفهم النصوص).
- اختبارات لقياس مهارات الكتابة (مثل الإملاء، وتكوين الجمل).
- تنفيذ برنامج تعليمي مكثف على مدى 10 أسابيع، تضمن أنشطة تفاعلية لتعزيز الوعي الصوتي، مثل الألعاب الصوتية، الأغاني التعليمية، والتمارين التفاعلية.
- إجراء اختبارات قبلية وبعديّة لكلتا المجموعتين لتقييم التحسن في مهارات القراءة والكتابة أظهرت المجموعة التجريبية التي تلقت التدخل التعليمي تحسناً كبيراً في مهارات الوعي الصوتي مقارنة بالمجموعة الضابطة.
- لوحظ تحسن ملحوظ في مهارات القراءة لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، بما في ذلك التعرف على الكلمات، والقراءة الجهرية، وفهم النصوص.
- أظهرت نتائج الاختبارات تحسناً في مهارات الكتابة لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، مثل الإملاء وتكوين الجمل الصحيحة.
- أكدت النتائج وجود علاقة وثيقة بين تحسين الوعي الصوتي وتحسن مهارات القراءة والكتابة، مما يشير إلى أن الوعي الصوتي يلعب دوراً مهماً في تطوير هذه المهارات.
- توصي الدراسة بضرورة دمج أنشطة الوعي الصوتي كجزء أساسي من المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية.
- توصي الدراسة بتوفير برامج تدريبية شاملة للمعلمين حول كيفية تطبيق استراتيجيات تعزيز الوعي الصوتي بفعالية في الفصول الدراسية.
- توفير مواد تعليمية متنوعة ومناسبة للأطفال لتعزيز الوعي الصوتي، مثل الألعاب التعليمية، والكتب الصوتية، والأغاني التفاعلية.

تقديم دعم إضافي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة من خلال برامج تعليمية مخصصة تعزز الوعي الصوتي.

7_8 دراسة "الطمية 2014" حول أثر الوعي الصوتي على تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير الوعي الصوتي على تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديد فعالية البرامج التعليمية التي تركز على تعزيز الوعي الصوتي.

شملت الدراسة مجموعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم بين 7 و 9 سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت برنامجاً تعليمياً متخصصاً في الوعي الصوتي، ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدخل خاص.

- اختبارات معيارية لقياس الوعي الصوتي (مثل تمييز الأصوات، تركيب الأصوات، وتقسيم الكلمات).

- اختبارات لقياس مهارات القراءة (مثل التعرف على الكلمات، القراءة الجهرية، وفهم النصوص).

- اختبارات لقياس مهارات الكتابة (مثل الإملاء، وتكوين الجمل).

- تم تنفيذ برنامج تعليمي مكثف على مدى 10 أسابيع، تضمن أنشطة تفاعلية لتعزيز الوعي الصوتي، مثل الألعاب الصوتية، الأغاني التعليمية، والتمارين الصوتية.

- تم إجراء اختبارات قبلية وبعديّة لكلتا المجموعتين لتقييم التحسن في مهارات القراءة والكتابة.

أظهرت المجموعة التجريبية التي تلقت التدخل التعليمي تحسناً كبيراً في مهارات الوعي الصوتي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

لوحظ تحسن ملحوظ في مهارات القراءة لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، بما في ذلك التعرف على الكلمات، القراءة الجهرية، وفهم النصوص. أظهرت نتائج الاختبارات تحسناً في مهارات الكتابة لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، مثل الإملاء وتكوين الجمل الصحيحة. أكدت النتائج وجود علاقة وثيقة بين تحسين الوعي الصوتي وتحسن مهارات القراءة والكتابة، مما يشير إلى أن الوعي الصوتي يعد عاملاً مهماً في تطوير هذه المهارات.

توصي الدراسة بضرورة دمج أنشطة الوعي الصوتي كجزء أساسي من المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية. توصي الدراسة بتوفير برامج تدريبية شاملة للمعلمين حول كيفية تطبيق استراتيجيات تعزيز الوعي الصوتي بفعالية في الفصول الدراسية.

توصي الدراسة بتوفير مواد تعليمية متنوعة ومناسبة للأطفال لتعزيز الوعي الصوتي، مثل الألعاب التعليمية، والكتب الصوتية، والأغاني التفاعلية كما توصي الدراسة بتقديم دعم إضافي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة من خلال برامج تعليمية مخصصة تعزز الوعي الصوتي.

أظهرت دراسة الطميمة (2014) أن الوعي الصوتي يلعب دوراً حاسماً في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. من خلال تطبيق برامج تعليمية فعالة ترك على الأنشطة الصوتية، يمكن تحقيق تحسينات كبيرة في الأداء الأكاديمي للأطفال، مما يساهم في نجاحهم التعليمي المستقبلي.

الفصل الثاني: الوعي الصوتي

تمهيد:

مهارات القراءة والكتابة هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم الأكاديمي للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة. وتتطور هذه المهارات تدريجيًا منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يمر الطفل بعدة مراحل أساسية تمهد للقراءة والكتابة.

واحدة من هذه المراحل المهمة هي مرحلة "الوعي الصوتي". يشير الوعي الصوتي إلى إدراك الطفل للأصوات المكونة للغة والقدرة على التلاعب بها. وتعتبر هذه المهارة أساسية لتطوير مهارات القراءة والكتابة لاحقًا، حيث ترتبط بشكل وثيق بقدرة الطفل على فهم العلاقة بين الحروف المكتوبة والأصوات التي تمثلها.

1-تعريف الوعي الصوتي:

1-1-تعريف الوعي:

- لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور، الوعي حفظ القلب الشيء، وعي الشيء والحديث يعيه وعيا وأوعاء: أي حفظه وفهمه قبله، فهو واع وفلان اوعى بين فلان أي احفظ وافهم، ووعيت المدة في الجرح وعيا سال فيحه، والوعي الفيح والمدة من الجرح يعي وعيا.

- اصطلاحا: يعرف الوعي عند علماء النفس بأنه الشعور، وهو مجموعة من عمليات الإدراك والانتباه للفرد والعالم الخارجي (بولقرعة وكربوط، 2020، ص8)، ويعرف أيضا على أنه ارتباط بالشعور الذاتي لنفس الانسان وإدراكه لما يحيط به (قاوي وحفصي، 2020، ص 12)

1-2- تعريف الصوت:

- لغة: جاء في لسان العرب الصوت والجمع أصوات وقد صات يصوت ويصات صوتا، واصات وصوت به كل نادي ويقال، صوت، يصوت تصويتا فهو مصوت وذلك إذا صوت بإنسان فدعاه صات يصوت صوتا، فهو صائت معناه، صائح ابن السكيت الصوت صوت الانسان وغيره والصائت: الصائح.

- اصطلاحاً: عرفه الشريف الجرجاني بأنه كيفية قائمة بالهواء يحملها إلى الصماغ (عمران 2019، ص 4)، وعرفه بن سينا على أنه تموج الهواء ودفعه بقوة وسرعة (بولقرعة وكربوط، 2020، ص 14)

1-2-تعريف الوعي الصوتي:

يعرف الوعي الصوتي على أنه القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعبير اللغوية (خصاونة وآخرين، 2018)

تعرفه "غياسون" الوعي الصوتي (Phonological awareness) بكونه: مهارة "تمثل اللغة الشفوية، كما لو كانت سلسلة، من الوحدات أو القطع من قبيل المقاطع والقافية والفونيم. (التميمي، 2010، ص 104) بكلمات مغايرة: إنه "وعي بنظام اللغة الصوتي المستخدم في اللغة ووعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات. وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية اتحادها وتجميعها في الكلمات" (Gillon, 2007, p9).

ندرك مما تقدم أن الوعي الصوتي استراتيجية في التفكير في بنيات اللغة على المستوى الصوتي من حيث مكوناتها. وقد وضع "غيون" هذه الخاصية يذكر الوعي الصوتي "متعدد المستويات، ويرتبط بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى مقطوع، وقافية، ثم فونيم (Goldsworthy, 2011, p2).

الأمر ذاته أكدّه "غولد سوورثي"، يقول: إن الوعي الصوتي "قدرة عقلية تتصل بتجزئ بنية أصوات اللغة" (Sophie, 2013, p9). وهو عند "بركيت" تلك القدرة الميثالغوية ذات الصلة بالقيام بمهام حول اللغة الشفوية". كما يمكننا أن نعه قدرة على التفكير حول اللغة ومعالجة قطعها الصوتية". (Sawyer and Barbara, 1991, p2)

يمكن أن نؤكد أن الوعي الصوتي جزء من وعي لغوي عام يلحق جميع المستويات اللغوية صرفاً وتركيباً ومعجماً وأصواتاً، وهي مستويات متكاملة ومتراطة فيما بينها، يتم

الفصل فيما بينها لأسباب تدريسية ومنهجية فقط. إن الوعي الصوتي معرفة ببنية اللغة، وقدرة على توزيعها إلى جمل ومقاطع وأصوات، أي إمكان الفرد التفكير في اللغة من حيث بنياتها الصغرى الوظيفية.

2- عناصر الوعي الصوتي.

يمكن تحديد عناصر الوعي الصوتي في النقاط التالية:

تجزئ الجمل إلى كلمات إكساب المتعلم القدرة على تقسيم الجملة إلى كلمات، كأن يدرك أن جملة (رَسَمَ علاءُ اللُّوْحَةَ تتكون من المقولات المعجمية الموالية: (رَسَمَ: (فعل)، و(علاء: اسم)، و(اللُّوْحَةُ: اسم)، - تقسيم الكلمات إلى مقاطع تنمية قدرات المتعلم على تقطيع الكلمات إلى مقاطعها الصوتية الأصلية والزائدة، وذلك مثل: (خرج: خ را ج) و(اُسْتُخْرِجَ: اِنْ تَح اراج)، تجزيء الكلمات إلى أصواتها قدرة المتعلم على توزيع الكلمات إلى أصواتها اللغوية التي تكونها، ونطق كل صوت على حدة بالترتيب مع التقيد بضبط مخرجه وصفته، وذلك نحو: (معلم: م / ع / ل / م)، نلاحظ مما تقدم أن تنمية قدرة الوعي الصوتي عند المتعلم تعتمد على الطريقة الجزئية التي تنتقل من الجزء إلى الكل، أي من الجمل إلى الفونيمات يمكن أن ندرج أيضا "التنغيم" بمستوياته ودرجاته المختلفة ضمن مكونات اكتساب الوعي الصوتي، لذلك ينبغي تدريب المتعلم على التعرف على الكلمات ذات القوافي المتشابهة مثل: (جَارٌّ) (دَارٌّ)، و(عَارٌّ) (نَارٌّ).

3- التدريب على الوعي الصوتي.

تساعد المعارف الصوتية المتعلم على التفكير في بنية اللغة الشفهية والكتابية، لذلك يسهم التدريب على أنشطة الوعي الصوتي أنشطة القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة في الرفع من التمكن من المهارات اللغوية كافة بشكل متفاعل خلال المراحل التعليمية الأولى من السلك الابتدائي. يمكن أن تشمل هذه التمارين التي تتوخى إكساب المتعلم القدرة على التفكير في البنية الصوتية للغة العناصر الموالية:

(أ) **الوعي بالقافية:** أن يعي المتعلم بالقافية في الأسماء مثل: (سَمَاء سَنَاء، هَنَاءُ ثَنَاءُ)، والأفعال مثل: (قَالَ)، و(مَالَ)، و(سَالَ). تكمن أهمية هذا النشاط القرائي في تنمية قدرات المتعلم على التمييز بين الكلمات متشابهة الأواخر، وتدريبه على استعمالها والتفكير في مكوناتها الصوتية. (الشيخ، 1985، ص215)

(ب) **الوعي بالمقاطع:** أن يتعرف المتعلم على المكونات المقطعية التي تكون المفردات، وذلك من خلال قيامه بأنشطة صوتية من قبيل:

التجزئ (manipulation)، وذلك كان يوزع الفعل (حضر) إلى المقاطع التالية: (ع، ض، ر)، الحذف (deletion): كأن يحذف "مقطعا من كلمة سواء كان أصليا أم زائدا، وذلك مثل حذف مورفيم. (Natalie, 2004, p68)

الزيادة من الفعل نحو: (استخرج خرج)، أو حذف مورفيم الجمع من الاسم: (مَسْلُومُونَ: مَسْلِم)، القلب (reversal): أن يقوم المتعلم خلال أنشطة القراءة بقلب بعض الأصوات من الكلمة ذاتها من أجل الحصول على كلمات متنوعة بدلالات جديدة، وهو ما يساعده على تنمية قدراته على التمييز بين الأصوات، والربط فيما بينها، وتفكيك الكلمات وإعادة ترتيب مقاطعها للحصول على مفردات جديدة، وذلك في مفردة من قبيل (حمل)، إذ يؤدي قلب مقاطعها إلى الحصول على مفردات جديدة متنوعة المعاني مثل: (لمح، ملح، حمل، لحم، حمل)، الاستبدال (substitution): كأن نستبدل المقطع الثاني (ق) في (عاقل) بمقاطع أخرى للحصول على مفردات جديدة مثل: (عادل، عاجل)، أو استبدال المقطع الثاني (لا) في (جلال) بمقاطع أخرى للحصول على كلمات أخرى، وذلك نحو: (حلال، جمال، جبال).

تحسن الإشارة إلى أنه يجب على المدرس تنبيه المتعلمين إلى أن المقاطع مفردة معزولة أو مفصولة عن الكلمات أمثال: (ذ)، و(غ)، و(ل)، وما إلى ذلك، لا معنى لها في ذاتها في اللغة العربية، بل هي أجزاء كلمات تبني الكلمة بصفاتها كلا يمتلك معنى معجميا. وهذا معناه أن هذه المقاطع مجتمعة هي ما يعني حدث الدخول في الماضي، لا منفردة. لذلك، يمكننا أن نثبت أن هذه الأنشطة مجرد تمارين تنمي قدرة الوعي الصوتي عند متعلمي اللغة

العربية داخل الفصل الدراسي، فنحن نرى أنها ضرورية للشروع في تعلم مهارتي القراءة والكتابة من ناحية أولى، ومهمة من أجل تجاوز صعوباتهما من ناحية ثانية.

(ج)-الوعي بالفونيمات: يتصل هذا المستوى من مستويات الوعي الصوتي بقدرة المتعلم على التعرف على أصوات اللغة العربية، وذلك من خلال عدة أنشطة تعليمية تعليمية نوردها مع التمثيل كالتالي:

- المقارنة (comparaison) بين الأصوات الأولى والأخيرة للكلمات مثل: (جَنَّة)، و(مهد)، و(جبال)،
- عد الفونيمات (counting) التي تُكوّن الكلمات إما بالنقر على الطاولة أو التصفيق، وذلك في أمثلة نحو: (مات) التي تتشكل من مقطعين، و(دخل) التي تتكون من: ثلاثة مقاطع، التسمية (naming): يقتضي هذا النشاط أن يتعرف المتعلم على أصوات الكلمات وتسميتها بالترتيب، مثل: (مَدْرَسَةٌ)، والتي تتكون من أصوات هي على التوالي: {م، د، ر، س، ة}،
- الحذف (deletion) يستمع المتعلم لكلمة معينة، فيحذف منها المدرس المقطع الأول، ليكون المطلوب من المتعلم البحث عن كلمة جديدة تتكون من المقاطع المتبقية فقط، وذلك نحو المقطع الأول من مفردة (رمال)، فنحصل على كلمة جديدة هي: (مال)
- الاستبدال، وذلك بتغيير صوت بآخر كاستبدال التاء في (عِتَابٌ) بالقاف للحصول على كلمة جديدة هي (عقاب)،
- القلب نحو (كتب) و(بنك)،
- الدمج (blending): مثل تركيب المقاطع (مخ / ف / ظَة) للحصول على مفردة (مِخْفَظَة)
- العزل (isolation): قدرة المتعلم على التعرف على كل صوت على حدة وعزله، كأن يدرك أن الصوت الأخير من مفردة (مُهَنْدِسٌ) هو (السين)، إذا كان الصوت المعني،

• التصنيف (categorisation) أن يتمكن المتعلم من تصنيف المفردات إلى فئات معينة حسب الصوت الأول، وذلك كأن يضع مفردات من قبيل: (خير) و (خلق) في الخانة ذاتها، ومفردة (جَمْعِيَّة) في خانة مغايرة، والسبب إدراكه أن هذه الأخيرة تختلف عن الكلمتين الأوليتين،

• التحديد (identification) أن يتمكن المتعلم من تعيين الصوت الأول المكرر (الميم) في كلمات أمثال: (مَزْهَرِيَّة)، و(مَنْزِل)، و(مُنْتَزَع).

ومع ما هو أكيد أن هذه الأنشطة التعليمية تجعل تعلم القراءة والكتابة متعلقا تماما، ذلك، فإن تنمية الوعي الصوتي يحدث قبل تعلم الكتابة. ما نود الحرص عليه ضرورة أن تناسب هذه الأنشطة القرائية والكتابية الحاجات النفسية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية والعمرية للمتعلمين من أجل ضمان تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعليمية. ذلك أنه ينبغي الأخذ بالحسبان نمو الطفل المعرفي والنفسي والوجداني خلال تعليمه لهذه المهارات الصوتية والأجدر أن تحاكي التدريبات الأصوات الأولى نفسها التي يكتسبها الفرد في محيطه الميم، والباء، والنون والتاء والـ (دال) (وافي، 2002، ص149)

الوعي بالنبر والتنغيم: ويتم ذلك بتمرين المتعلمين على ترديد "جمل منغمة حسب الإخبار أو الأمر أو التعجب، والضغط أو نبر جزء من جملة أو تنغيمه بما يناسبه (حزن، قلق، مبالاة)"، لما لهذه العملية من تأثير في الفهم. (التومي، 2015، ص129)

4-تطور الوعي الصوتي:

يفسر تطور الوعي الصوتي في مرحلتين: "مرحلة الوعي الصوتي الأولي ومرحلة الوعي الصوتي الثانوي. يرتبط الوعي الصوتي الأولي بالأنشطة التي يمارسها المتعلم حول اللغة وتمكنه من التعرف على الوحدات اللغوية الصغرى. في حين يتصل الوعي الصوتي الثانوي بالمهارة الميثا صواتية (metaphonology)، أي بالقدرة على القيام بمهمات حول فونيمات اللغة كتجزئ الكلمات إلى أصوات والقيام بعمليات الاستبدال أو الحذف أو الدمج أو الإضافة". (Giasson, p88)

جدير بالذكر أن هذا التطور في القدرات الميئاصوتية عند المتعلمين يحدث بشكل تدريجي مع تفاوت سببه تباين السيرورات الذهنية، فالوعي الصوتي يُنمى تدريجياً بالمرور من الأنشطة التعليمية السهلة إلى الصعبة فالمركبة خلال حصتي القراءة والكتابة من ناحية أخرى، فإن امتلاك قدرة صوتية لا يحدث بشكل خطي، بل من خلال تفاعل القرائي والكتابي والشفهي، وهو ما يثبت صلة الوعي الصوتي بالمهارات اللغوية بشكل عام. ذلك أن الوعي الصوتي ضرورة للنجاح في تعلم القراءة بشكل متفاعل مع المهارات الأخريات، وتعلمها جميعها امتلاك وعي كاف بالبنية الصوتية للغة العربية.

يعني يمكننا إثبات أن التدريبات المذكورة أعلاه إجراءات فاعلة في تطور الوعي الصوتي وتجاوز صعوبات القراءة والكتابة والمحادثة. ومع ذلك، يمكننا أن نضيف أن اعتماد فاصل زمني في تدريس الأصوات، وخاصة متشابهة النطق والكتابة، ضروري من أجل ضمان تخزينها في الذاكرة الصوتية للمتعلم، وسهولة تذكرها عند القراءة، واستعمالها في الكتابة والمحادثة لاحقاً.

5- الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي:

يشير الوعي الصوتي إلى قدرة المتعلم في امتلاك مجموعة من المهارات اللغوية التي تطور من مستواه اللغوي كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات، كما يعتبر أن للوعي الصوتي أثر كبير في التمكن من مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتعبير بالنسبة للتلاميذ مما ساعدهم في تجاوز الكثير من صعوبات التعلم التي ترافقهم أثناء العملية التعليمية التعلمية، والمضي قدماً من أجل تحقيق العملية التعليمية، بدورهم مكنت التلاميذ من تحقيق هذه الأهداف وتجاوز عثرات وصعوبات التعلم ومن بين هذه الأسس التي وظفت في التدريس من أجل اكتساب اللغة والمهارات اللغوية للمتعلمين منها:

- تعويد المتعلم على الاستماع لكلمات تراعي فيها التنويعات الصوتية لكل فونيم، مع التأكيد على تقديمها بصورة صحيحة، مع مراعاة التنوعات الصوتية للفونيم الواحد، ودوره في مواضع مختلفة من الكلمة في جملة، أو بيت شعري، أو قصة فلا تعالج الفونيمات منعزلة، ولا يكتفي بالكلمات.
- ربط الفونيم بالرمز الذي يشير إليه في مرحلة تالية لتوثيق العلاقة بين الفونيم والرمز من منطلق التأكيد على المبدأ الأبجدي، حيث أن الفونيم وحدة مناسبة للتعبير عنها برمز مكتوب، فالفونيم يعد تطبيقاً علمياً هاما يتصل بتشكيل أنظمة الكتابة.
- تجنب مسألة تجريد الفونيم أو الرمز لأن خصائصه ليست ملازمة له، وإنما هي مكتسبة من خلال موقعه في الكلمة، وعلاقته التجاورية بالأصوات الأخرى.
- الاهتمام بقضية المعنى، وكيفية أن تبديل موقع الفونيم أو حذفه، أو إضافة الفونيم أو استبدال فونيم بآخر يغير معنى الكلمة.
- تدريب المتعلم على نطق المقطع واعتماده كأساس لتحليل الكلمة والتعامل معها وربطها بغيرها. وفي الأخير نستخلص أن الغاية الأولى من توظيف الوعي الصوتي في العملية التعليمية التعلمية هو أن يتمكن المتعلم من تحصيل المهارات اللغوية والغاية الأكبر هي تحقيق اللغة وعلاج مختلف الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ داخل القسم وتصحيح الأخطاء النطقية التي يقع فيها، وعليه فهم وإدراك ما يجب عليه قيامه. (أبو منديل، 2008، ص 29-30)

6- مستويات الوعي الصوتي

يعد الوعي الصوتي من الأمور الضرورية وذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية، فهو متعدد المستويات، ويرتبط بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغرى مقطوع، قافية، فونيم، وعليه لا يوجد اتفاق حول مستويات الوعي الصوتي، إذ تم تصنيفها على أساس العملية المعرفية ومنهم من قال إن التصنيف يكون حسب طبيعة المهارات الصوتية، أو على أساس اختلاف القدرات والمهارات في كل مستوى، غير أن أغلب الباحثين

قاموا بتصنيف مستويات الوعي الصوتي إلى مستويين وذلك بناء على العمليات المعرفية المتضمنة وعليه فهي كالآتي:

6-1- مستوى الوعي الصوتي البسيط:

يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للغة الحديثة، بالتقسيم والحذف والدمج، مثل عدد الفونيمات الصوتية ومهمة دمج الوحدات الصوتية في الكلمات، ومهمة تقسيم الكلمات إلى الفونيمات الصوتية المكونة لها، ومهمة حذف الفونيمات الصوتية، ويتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة، وبالتالي لا يشكل أدائها عبئاً على الذاكرة العاملة ولا يتطلب مدى واسعاً منها، لذا يظهر هذا المستوى مبكراً لدى الأطفال حتى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقينهم برامج القراءة. (سالم، د س، ص 11)

6-2- مستوى الوعي الصوتي المركب:

يشير هذا المستوى إلى القدرة على أداء مهام الوعي الصوتي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في الوقت نفسه حيث نقصد بالذاكرة العاملة أنها جزء من الذاكرة طويلة المدى والتي تتضمن معرفة كل الحقائق والإجراءات التي ستطرح حديثاً في الذاكرة قصيرة المدى المنحصرة وسريعة الزوال، وبالتالي يشكل أدائها عبئاً على هذه الذاكرة، ويتطلب مدى واسعاً منها، وذلك مثل مهمة المزوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصوتية، أو مهمة نطق كلمة بعد حذف إحدى أصواتها. وقد قدم آدمز (Adams، 1990) تصوراً أكثر تفصيلاً لمستويات الوعي الصوتي، اشتمل على خمسة مستويات تدرج في مستوى صعوبتها، وبناء على أساس القدرات المتضمنة في كل مستوى وذلك كما يأتي (الهويل، 2001، ص ص 592-593)

- **المستوى الأول:** يشير إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب الوعي الصوتي بوجود الأسجاع في الكلمات مثل مهام إنتاج السجع والتي يطلب فيها من الأطفال ذكر كلمات لها نهاية نفسها، ومهام تحديد السجع (Rhyme detection) ويطلب فيه من الأطفال تحديد

الكلمات المشتركة في النهايات نفسها، وتعد هذه المستويات أدنى مستويات الوعي الصوتي، حيث أنه يتطلب أكثر من الوعي بوجود الإسجاع في الكلمات.

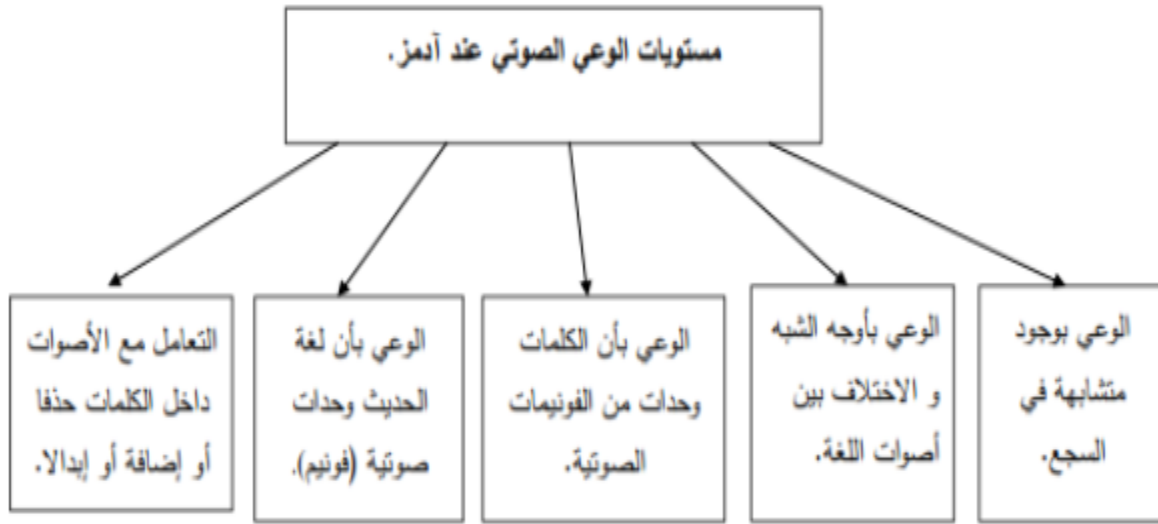
2-2- المستوى الثاني: ويشير إلى القدرة على أداء المهام الصوتية التي تطلب الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات لغة الحديث، ولذا فإن هذا المستوى أكثر تعقيدا من المستوى الأول، حيث إنه يطلب من الأطفال تركيز انتباههم على المكونات الصوتية للكلمات.

- **المستوى الثالث:** ويتضمن قدرة الأطفال على أداء المهام الصوتية التي تتطلب وعيا بأن الكلمات تتكون من وحدات الفونيمات الصوتية وقدرتهم على تجميع الفونيمات في كلمات، ومن أمثلة هذه المهام فصل المقاطع (syllable splitting) ومهمة تجميع الفونيمات الصوتية (phonem blending).

- **المستوى الرابع:** ويشير إلى وعي الأطفال بأن لغة الحديث تتكون من وحدات الفونيمات، وقدرتهم على عزل كل فونيم على حدة، ونطقه منفصلا عن بقية الكلمة، ويقاس هذا المستوى بمهمة تجزئة الكلمات إلى وحداته الصوتية phonem segmentation ويرى Adams أن هذا المستوى يتضمن مهارات متعددة، ولذا فإنه لا ينمو إلا بعد أن يلتحق الأطفال بالمدرسة ويتلقوا برامج القراءة.

- **المستوى الخامس:** ويتضمن القدرة على أداء المهام الصوتية، التي تتطلب التعامل مع الفونيمات الصوتية داخل الكلمات بالحذف أو بالإضافة أو بالإبدال وذلك كما في مهمة حذف الفونيمات الصوتية phonem deletion والتي يطلب فيها من الأطفال نطق كلمة بعد حذف أحد أصواتها، ومهمة استبدال الفونيمات الصوتية phonem substitution والتي يطلب فيها من الأطفال التلفظ ببعض الكلمات بعد استبدال أحد أصواتها بصوت مختلف، ومهمة عكس الفونيمات phonem reversal والتي يطلب فيها من الأطفال نطق كلمة بعد قلب ترتيب أصواتها وأن أداء مهام هذا المستوى يتطلب مدى واسعا من الذاكرة العاملة، ولذا فإنه لا ينمو إلا بعد أن يتلقى الأطفال برامج القراءة في المدرسة.

ونمثل هذه المستويات بالمخطط الموالي:



الشكل 01: مستويات الوعي الصوتي عند آدمز Adams.

أما عادل عبد الله فيشير إلى خمس مستويات للوعي الصوتي، ويرى أنه لكي يقوم الطفل بما نطلق عليه اللعب بالكلمات أي الحصول على كلمات جديدة من خلال تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتألف منها وضم الأصوات، فلا بد أن يمر بهذه المستويات الخمسة والتي تتمثل في: (عادل، 2008، ص 137-139)

- ❖ **تجزئة الجمل:** أي القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات وتمييز كل منها.
- ❖ **الأغاني المنغمة:** التي تشمل على السجع أو الأغاني البسيطة.
- ❖ **تجزئة وضم الفونيمات المستقلة:** أي تجزئة الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع
- ❖ **معًا لتكوين كلمات.**
- ❖ **تجزئة الكلمات إلى مقطعين وضمهما معًا:** يمثل النصف الأول بداية الكلمة onset ويمثل النصف الآخر السجع rime.
- تجزئة المقاطع وضمها أي أن الكلمة تتألف من أصوات أو فونيمات يمكن تناولها عن طريق التجزئة أو الضم أو إبدال فونيم أو أكثر للحصول على كلمات جديدة.
- ويمثل هذا التقسيم بالمخطط التالي:



الشكل: 02 مستويات الوعي الصوتي عند عادل عبد الله.

من خلال المخطط الذي يوضح لنا تقسيم مستويات الوعي الصوتي عند عادل عبد الله نلاحظ أن الوعي الصوتي هو قدرة الطفل على تجزئة الكلام العام، أو الكلمة بشكل خاص إلى أصوات مع تبيان القدرة على التعامل مع تلك الأصوات، وعليه يعتبر الوعي الصوتي مهارة في حد ذاتها، تتضمن عدة مستويات يتدرج الطفل من خلالها حتى يصل إلى حدها الأقصى الذي يتمثل في أغلب هذه المستويات المتضمنة فيها، التي تتزايد في التعقيد انطلاقاً من تجزئة ويليها الأغاني المنغمة إذ يمكن من خلالها التمييز بين الكلمات، أما تجزئة وضم الفونيمات المستقلة وكذلك تجزئة المقاطع وضمها فهما يتناولان تجزئة الكلمات إلى مقاطع، أما تجزئة الكلمة إلى مقطعين onset يمثل بداية الكلمة و rime يمثل السجع، إذ يتناول تجزئة الكلمة إلى نصفين وهذا ما يساعد الطفل على فهم أن الكلمة تتألف من عدة أصوات. وفي الأخير اتفق العديد من العلماء والباحثين على مستويات الوعي الصوتي خمس هي: (أبو السريع وآخرون، 2011، ص ص 24-27):

❖ المستوى الأول: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية:

وهو أن يصبح المتعلم قادرا على التعرف على الكلمات المتفقة في القافية والإيقاع، أي أن يعي المتعلم بالقافية، حيث يطلب المعلم من المتعلم أن يأتي بكلمة على وزن نفس الكلمة التي ينطقها على سبيل المثال:

- يقول المعلم رمح فيجيب المتعلمة بكلمة ملح.
- يقول المعلم يصافح فيجيب المتعلمة بكلمة يكافح.

يمكن للمعلم اختيار متعلمة أخرى ويعيد نفس النشاط مع تغيير الكلمات المستخدمة على سبيل المثال، فهناك كلمات عديدة يمكن استخدام بعضها أو كلها، أو يمكن الإتيان بكلمات على قياسها (أسماء، صفاء، نقاء، أجواء، رثاء، وباء...) وعليه يقوم بطرح أسئلة حول العلاقة التي تجمع بين هذه الكلمات، حتى يتوصل المتعلمون إلى أنها كلمات بينها أصوات متشابهة في بداياتها ونهايتها، مشيرا إلى أنها من مستويات الوعي الصوتي مسجلا إياها بخط واضح على السبورة مثلا.

وتكمن أهمية هذا النشاط القرائي في تنمية قدرات المتعلم على التمييز بين الكلمات المتشابهة الأواخر، وتدريبه عللا استعمالها والتفكير في مكوناتها الصوتية.

❖ المستوى الثاني: الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة

حيث يصبح المتعلم قادرا على إدراك مقاطع الكلمات سواء الأصلية منها أو الزائدة، أي يتعرف المتعلم على المكونات المقطعية التي تكون المفردات وذلك من خلال قيامه بأنشطة صوتية مثل: أن يدرك المتعلم أن كلمة (درس) مكونة من ثلاثة مقاطع أصلية، وأن كلمة (استخرج) تتكون من أربعة مقاطع منها مقطع زائد ومنه يختار المعلم متعلم/ة ويقوم بعمل مسابقة معه معها، ويشرح طريقة المسابقة، بأن يقول كلمة بطريقة معينة وعلى المتسابقة أن يحدد عدد الأجزاء المقاطع التي تتكون منها الكلمة. يرفع المتسابق أصبعا واحدا إذا كانت الكلمة تتكون من مقطع واحد، وأصبعين إذا كانت

تتكون من مقطعين، وثلاثة أصابع إذا كانت تتكون من ثلاثة مقاطع وهلم جرا... مثل:
الرصيف على المتسابق أن يرفع ثلاثة أصابع لأن الكلمة بها ثلاثة مقاطع
(جرار/صيف).

❖ **المستوى الثالث:** تقطيع الكلمة إلى مقاطع، حيث يصبح بإمكان المتعلم أن يتعرف على مقاطع الكلمات المسموعة، إذ يوضح المعلم للمتعلمين بأن الكلمة يمكن تجزئتها إلى مقاطع صوتية، فيصبح باستطاعته المتعلم تقطيع كلمة (سيف) إلى مقطعين هما سي، أف كما يقدم المتعلم أمثلة أخرى تساعد المتعلم على فهم كيفية تسلسل الأصوات في الكلمات كالاتي:

عش_ / عش / ش -مقطعان.

معلم_ / م / عل / لم / -ثلاثة مقاطع.

* السيارة_ اس سي / يا / رة / — أربعة مقاطع.

وهنا يأتي دور المعلم حيث يطلب من المتعلمين قراءة الكلمات بصوت مسموع وبطريقة واضحة لكي يتبين لهم عدد المقاطع الصوتية التي تتكون منها كل كلمة وبعد ذلك يسجلها في السبورة.

❖ **المستوى الرابع:** دمج الأصوات

إذ يمتلك المتعلم القدرة على إدماج الأصوات المسموعة لتكوين كلمة، حيث يوضح المعلم للمتعلمين بأن الكلمة تتكون من عدة أصوات متسلسلة، فيصبح المعلم مطالب بإعطاء أمثلة توضيحية عن هذا المستوى حيث ينطق المعلم أصوات الكلمة (خرج) ويتوجب على المتعلم أن ينطقها مجتمعة (خ ا ر ا / ج) إذ يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ بأن المستوى الذي يركز على دمج الأصوات المسموعة من أجل تكوين الكلمات.

❖ **المستوى الخامس:** التلاعب بالأصوات

أن يكون المعلم قادراً على حذف الأصوات أو استبدالها، أو إضافتها لتكوين كلمات جديدة، مثلاً أن يقوم المتعلم بحذف المقطع الأول (س) من كلمة (سماء) للحصول على

كلمة (ماء)، أو أن يقوم المعلم بنطق كلمة (جمال) ثم يسأل التلاميذ لو حذفنا صوت (الجيم) أو إذا استبدلناه بصوت (الراء) فما هي الكلمة التي تصبح عندنا فيجيب التلاميذ (رمال) وماذا لو قمنا باستبدال صوت الصاد في صعب بصوت الشين في شعب، ثم يطلب منهم الإجابة بسرعة حتى يختبر مدى فهمهم لهذا المستوى المرتبط أساسا بالتلاعب بالأصوات المكونة للكلمة. (أبو السريع وآخرون 2011، ص ص 27-28)

7- أهمية الوعي الصوتي

ترجع أهمية الوعي أو الإدراك الصوتي إلى أنه يعد ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، وأن بوسعنا أن نضم تلك الفونيمات معاكي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه ". (عادل 2008، ص 141)

كما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية مهارة الوعي الصوتي، من جانبين أساسيين، الأول: يعد أحد أهم مكونات القراءة ومن متطلباتها الأساسية، فالوعي الصوتي يعتبر مؤشرا للقدرة على القراءة، وتطويره يؤدي إلى تحسن مهاراتها، وخاصة في الصفوف الأولى، كما يؤدي دورا سببيا في النمو القرائي، وعليه يصبح مؤشرا قويا على تعلم القراءة بفعالية. (Gillon, p76-90).

كما أنه من متطلبات تطوير المبدأ الأبجدي، الذي يشير لعلاقة الصوت بالرمز، ومؤشرا واضحا في الاستدلال على قدرة الطفل على تعلم التهجى، واكتساب مهارات الكتابة.

أما الثاني: يعتبر من أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة، فإهمال التدريب على مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى أثار سلبية على القراءة وهذا ما أكد عليه المجلس الصحي الهولندي (Health Council of the Netherlands 1997)، حيث ربط تعريف صعوبات التعلم بنشأة المهارات الصوتية، كما أشارت أيضا دراسة ستانوفيتش (1986) إلى أن أكثر مشكلات الوعي الصوتي لدى الأطفال من أثاره السلبية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات

السالبة التي تنتهي غالبا بصعوبات تعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي للأطفال باعتباره متطلبا سابقا لتعليم القراءة (سالم، 2020، ص36).

ومن هنا يمكن استنتاج أهمية الوعي الصوتي فيما يأتي:

- تطور القراءة والكتابة يعتمد على مهارات لغوية وذهنية متمثلة في الوعي الصوتي أي معرفة الحروف وتركيب الأصوات مع القدرة على التعرف السريع على الكلمات المكتوبة. تتألف اللغة المحكية من مجموعة من الأصوات تؤلف مقاطع لتصبح كلمات، وبالتالي نستطيع بهذه الكلمات تركيب الجمل.

- الوعي الصوتي هو القدرة على فهم أن الكلمة المحكية هي مجموعة من الأصوات وهي القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب بالأصوات.

- للوعي الصوتي أهمية بالغة في القراءة والكتابة وتعتبر من الأسس لتعلم اللغة المكتوبة.
- يمر الطفل بعدة مراحل لذلك عليه أن يدرك أن الجمل تتألف من كلمات وأنه يستطيع تفكيك الكلمات إلى مقاطع ومن ثم إلى أصوات، وأي خلل على هذا المستوى يؤدي إلى صعوبات قراءة الكلمات البسيطة.

يُمكن الوعي الصوتي باعتباره إستراتيجية للقراءة المتعلمين من امتلاك مهارات مفيدة، التي بها سيتمكنون من فك شفرات الكلمات، وتجعلهم أكثر قدرة على ربط الوحدات الصوتية (الفونيم)، والحروف خلال النطق ببنية الكلمة.

كما يمكننا إبراز أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في النقاط الآتية:

- يساعد المتعلمين على تعلم القراءة.
- يمثل تعليم الوعي الصوتي الصريح أكثر فائدة لتعليم القراءة للمتعلمين من التدريس الضمني.
- يعمل على تنمية مهارات التعرف وفك الترميز لدى المتعلمين الضعاف في القراءة.

- يعمل على تعرف المتعلمين للأصوات مما يمثل تأثيراً قوياً في قدرة المتعلمين على تعرف الكلمات.
- ويعمل على زيادة انتباه القارئ لكل حرف في الكلمة، مما يتفق مع طبيعة عملية القراءة.
- يحسن من القدرة الإملائية والكتابية لدى المتعلمين.
- يزيد من قدرة المعلم على التأثير في المتعلمين مما يعجل بتنمية مهاراتهم في القراءة، نتيجة معرفة المعلم للأصوات، حيث تؤثر معرفته وقدرته على استخدام مدخل الوعي الصوتي في تدريسه للمتعلمين. تزويد المتعلم باستراتيجية قيمة تفيده في التعرف على الكلمات.

8- نمو الوعي الصوتي: (العربي، 2015، ص 166-173)

يبدأ نمو الوعي الصوتي الفونولوجي من خلال النشاطات والتمارين اللغوية التي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الطبيعة الصوتية للغة، مما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة والقدرات الفونولوجية الحقيقية، فتظهر الأداءات الفونولوجية غير المقصودة قبل سن | الثالثة عبر. تمارين شفوية، وفي إنتاج القوافي، وتكون في البداية عفوية، خاصة مع المحيط الأسري، أو مع غيره من أصدقاء وزملاء، ثم تتطور تلك المحاورات لتصبح أكثر جدية أثناء دخوله المدرسة.

الطفل في هذا السن المرحلة يصبح قادراً على:

- التمييز بين الأصوات التي تنتمي إلى اللغة الحوارية.
 - التعامل بأجزاء السلسلة الكلامية.
- مما يتوجب الانتظار حتى سن 3 إلى 5 سنوات حتى تظهر لديه السلوكيات الأولية في التقطيع التي تتعامل بالمادة الصوتية من تحليل المادة الرمزية.

أما السلوكيات الغير مقصودة أو الغير فونولوجية، فتظهر عند الطفل في السنوات الأولى من العمر، وقد أطلق "Gombert" عليها هذه التسمية، ومن خصائصها أنها غير شعورية وعفوية، وتعتبر مهمة لظهور السلوك ما وراء الفونولوجي، أي تعتمد على الحدس بدل

التفكير، وبفضل التقطيع اللغوي تصبح للطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر نظام اللغة، تسمح له بتنظيم الأجزاء الفونولوجية ضمناً، وتساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفونولوجية مع إمكانية مراقبة النشاطات الفونولوجية.

فحسب النظريات الكلاسيكية فإن الوعي الصوتي الفونولوجي يتكون من مستويات، هي: نمو الوعي بالقافية: والذي يكون قبل الدخول المدرسي، يكتسب عن طريق تمارين لفظية عفوية لغوية مع محيط الطفل، لوحظ من خلالها استعمال (منطلق قافية، فقد أثبتت الدراسات أن أطفال المدارس التحضيرية يتعرفون على القافية في مراحل مبكرة جداً من الاكتساب للقراءة مثل الدراسة التي أثبت من خلالها المؤلف grosmani أن أطفال المدرسة التحضيرية، قادرين على استخراج جزء من التماثلات عندما يتعلق الأمر بقافية الكلمات.

9- الوعي الصوتي وأثره في تعليم مهارة القراءة وتنميتها

نمو الوعي بالمقطع والذي يتم التعرف عليه قبل السن الدراسي، إذ يلاحظ في سن الخامسة وأربع أشهر أو في سن الرابعة، يكتسب من خلال تجارب لغوية متنوعة، والقطع يعتبر أصغر وحدة تركيبية في الكلمة أو أصغر كتلة يمكن أن يقف عليها المتكلم ويتكون من عدد الصوامت والصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرى كالنبر والتنغيم.

نمو الوعي بالأصوات: لأن الصوت هو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولكن تكون الحركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منشوراً إلا بظهور الصوت.

نمو الوعي بالفونيم Phoneme يعد الصوت أو الوحدة الصوتية أو الصوت اللغوي في اللسانيات النطقية، أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأية لغة بشرية يُميز بها المعنى، ومما أجمع عليه الباحثين أنه ليس للفونيم باستثناء الوظيفة أو القيمة الصوتية، أية قيمة أو وظيفة أخرى يؤديها، ذلك أن المستوى الصوتي كما يرى مارتيني تخلو عناصره من المعنى.

بلوغ الوعي الفونيمي يأتي بصفة متأخرة عن الوعي المقطعي، وهذا ما تؤكدته دراسات عديدة خاصة دراسة Collet Liberman 1990، على أطفال من 5 إلى 7 سنوات تكرر مقاطع وكلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعد الفونيمات التي يحتويها المقطع، بينت النتائج أن اكتساب الفونيم عند الطفل في حوالي سن السابعة.

كما أن الوعي الصوتي ينمو ويتطور من خلال معرفة العديد من مهاراته مثل: مهارة التمييز وهو تمييز عدد المقاطع المكونة للكلمة عن طريق الدق-النقر -المشي -التصفيق (الإشارة) ...، فمثلا الأستاذ: كم عدد المقاطع الصوتية في كلمة مصطفى المتعلم: صد / ط / في = 03 تصنيفات

❖ **مهارة التجزئ المقطعي:** تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، حيث يتم تلوين المقطع موضوع الدرس

ال / غا/ب/ة في المرحلة الخطية

مهارة العزل: التعرف على الوحدات الصوتية المكونة للمقطع الصامت + صائت) مثل: صديق / ص /

❖ **مهارة التصنيف:** تصنيف حسب موقع الأصوات (البداية، وسط، آخر الكلمة) أو تصنيف الكلمات من نفس القافية.

❖ **مهارة الحذف:** إزالة مقاطع صوتية أو خطية لإدراك أهمية الفونيم مثل: جمال... مال.

الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة في الطور الأول الابتدائي مهارة التركيب كلمات انطلاقا من مقاطع صوتية أو أصوات المقاطع: مقاطع

صوتية مرئية أو غير مرتبة / س / / يعيد / د الأصوات / س / / ع // ي / / د. مهارة الإضافة: تشكيل كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي للكلمة الأصلية، مثل: ماء +

ماء يهيئ النشاط ليكون المتعلمون والمتلمات قادرين على تطبيق المهارة والتلاعب بالمقاطع المسموعة، ثم ينجز المعلم معهم أنشطة مهارة القراءة انطلاقا مما يأتي مهارة

التعويض: الاستبدال تعويض مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة لتكوين كلمات جديدة، مثل: جمال تعويض الجيم بالراء رمال.

❖ **مهارة التفهيم:** هو التعرف على كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة مثل: الأستاذ: ما الكلمة التي تبتدئ بصامت مختلف عن الصامت التي تبتدأ به الكلمات التالية: كراس - كتاب - كعك المتعلم - طاولة.

ومن هنا يمكننا استنتاج النقاط الآتية:

مهارات الوعي الصوتي لها علاقة بجودة القراءة والكتابة فمهاراتها تستغل في فهم المكتوب في شطره المتعلق بالأداء (مركب أساس في القراءة المقطعية) والكتابة، فالقراءة التي تعتمد على تقطيع الكلمات هي تركز أساساً على الأصوات والوعي الصوتي. لم تكن الممارسات القديمة بمعزل عن المهارات الصوتية ولكنها كانت ضمنية وأصبحت أشد وضوحاً في المقاربة الجديدة.

نشاطات الوعي الصوتي تمتاز بنوع من الحركية، وعلى المعلم أن يتصف بهذا النوع من الحركة لإضافة مرحاً ونشاطاً للحصة.

مهارات الوعي الصوتي تتوسع وتزداد كلما تقدمنا في سير البرنامج وليس دفعة واحدة. الوعي الصوتي السابق لاكتشاف الحرف يعتمد على الاستماع الذي يوصلنا شيئاً فشيئاً إلى الكتابة. التنوع بين العمل الفردي والجماعي والمجموعي.

عدم جعل كل أجوبة أنشطة الوعي الصوتي شفوية من قبل المعلم لأنه يشكل عائقاً أما التقويم البنائي ورصد الاختلالات، وإنما يمكن الاعتماد على استراتيجيات متنوعة ومختلفة. يجب التدرج في مهارات الوعي الصوتي من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب. كما أن هذه المهارات ما أن اكتسبها المتعلم في هذه المرحلة فإنها تفيد مستقبله في القراءة المسترسلة منذ البداية (بداية تعلمه في المراحل الأولى).

خلاصة الفصل:

تبرز أهمية الوعي الصوتي في أنه يشكل الأساس المعرفي اللازم لتعلم القراءة والكتابة. الأطفال الذين يتمتعون بوعي صوتي جيد يكونون أكثر قدرة على فهم المبادئ الأساسية للغة المكتوبة وتطبيقها، لذلك من الضروري تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال ممارسات تربوية فعالة، مثل اللعب اللغوي، وأنشطة التقطيع الصوتي، وتدريبات التمييز السمعي. وهذا يساعد في إرساء القاعدة المعرفية التي يبنى عليها تعلم القراءة والكتابة في المراحل التعليمية اللاحقة

الفصل الثالث:

مهارة الأداء القرائي

تمهيد:

تعتبر القراءة عملية معقدة، حيث تشترك في أدائها حواس ومهارات مختلفة، فيقوم الجهاز البصري يقوم برؤية الكلمات المكتوبة، ويقوم جهاز النطق بنطق هذه الكلمات، ثم تقوم القدرة على الفهم باستيعاب معنى هذه الكلمات.

كما تتطلب القراءة قدرات عقلية وحسية، وتدريباً متواصلًا، لأنها تعتمد على الرموز الدالة للأصوات، وفهم هذه الرموز يتطلب مستوى معين من الإدراك والنضج حتى يستطيع المتعلم استيعاب أشكال الحروف، وإدراك الصفات المميزة لها والأوضاع التي تكون عليها. (الفرماوي، 2009)

1- القراءة:**1-1- تعريفات القراءة:****- لغة:**

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق ر أ): "قرأت الشيء قرآنا جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومنه سمي القرآن لأنه يجمع السور" فيضمها، وقوله تعالى: "إن علينا وجمعه وقرآنه" أي جمعه وقراءته. (بن منظور، 2003، ص157)

كما جاء في المعجم الوسيط: "قرأ الكتاب قراءة، وقرآنا: تتبع كلماته نظرا ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها. وقرأ الشيء: جمعه وضم بعضه إلى بعض". (أنيس وآخرون، 1973، ص722)

وكذلك قرأ الكتاب: "نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعه وقرأ الشيء جمعه وضم بعضه إلى بعض". (معلوف، 1960، ص616)

القراءة إذا هي قدرة بصرية صوتية أو صامتة، تمكن الفرد من فك رموز المعاني للأشكال المكتوبة وإعادة تجميعها في مقاطع صوتية ثم في كلمات لإدراك مدلولاتها.

- اصطلاحا:

هي عملية فكرية عقلية، تتضمن وصول القارئ إلى المعاني التي يقصدها الكاتب عن طريق التعرف على الرموز اللغوية ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، حيث يقوم القارئ نفسه بتفسير هذه المعاني وتقديمها. (محمود، 2010، ص182)،

أي أن القراءة تعتمد بالأساس على نشاط القارئ ومهارته في ربط المعرفة الجديدة بالسابقة ودمجها في بنيته المعرفية.

وهي كذلك "عملية تعريف الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته" (الدليمي وسعاد، 2005، ص105)

من خلال هذين التعريفين نجد أن القراءة هي عملية فكرية تستند إلى مهارات واسعة تقوم على الاستبصار وترمي إلى الفهم.

كما تفهم القراءة بأنها إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد، فهي عملية نفسية عقلية، يجري فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة ويظهر أثر إدراكها في القارئ بالتفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء أو بعد الانتهاء من القراءة. (بني ياسين، 2011، ص123) أي تطبيق القراءة بشكل عملي أو بمعنى آخر القدرة على استخدام المادة المقروءة والاستفادة منها.

وهي أيضا فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، فهي أداة اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري. (فضل الله، 1998، ص63)

• **تعريف ماري دوماستر Marie De Maistre (1958):** يرى القراءة بأنها نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية، بصرية حركية لا تقتصر التعرف على الأصوات فقط، إنما يقصد على فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة. (M. De Maistre, 1958, P 17)

• **تعريف إفنزيني Iphanzini 2003:** يشير إلى معنيين هامين هما:

- أن باستطاعة الفرد أن يربط صوتا بحرف، أو يعبر عن حرف بصوت يناسبه وعلى هذا الأساس يمكن أن تفهم أن القراءة هي عبارة عن فك للرموز.

- إدراك الفرد معنى ما يقرأ، ولا يمكن بلوغ هذه المرحلة إلا بعد ان تصبح مرحلة فك الرموز آلية والذهن مرن بحيث يمكن فهم المعنى من خلال الرموز المقروءة. (على تعوينات، 1983، ص18)

- القراءة عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينيه، والاستماع عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه وتتطلب القراءة ثلاث عمليات:

- إبصار الرموز المكتوبة.
 - التعرف على الرموز المكتوبة.
 - ج-ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي.
- فالقراءة عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان وأفكار. (الحسون وآخرون، 1996، ص79)

- تعلم القراءة هو وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها ثم الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية. (Larousse, 1996, P1807)

• تعريف (طبيبي، 2009):

القراءة هي عملية فسيولوجية وعقيلة يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة، فالقراءة الجهرية هي القراءة التي ينطق فيها القارئ بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة من مخارجها، مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة التي تضمنتها. (يزيد بن عبد الناصر، 2011)

من خلال التعاريف السابقة الذكر يمكن القول: إن القراءة هي عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، وتتطلب هذه العملية تنسيقاً بصرياً، سمعياً، حركياً وذهنياً.

2-أهمية القراءة:

للقراءة أهمية كبيرة على المستوى الفردي والمجتمعي ويمكن تحديد الأهداف العامة للقراءة فيما يلي:

- تكمن أهمية القراءة في كونها الوسيلة الأساسية للاتصال بين الأفراد والمجتمعات فهي أداة الإنسان في اكتساب المعارف والعلوم وهي أداة المجتمع للربط بين أفرادهِ وبث روح التفاهم بينهم. (عبايدة، 2009، ص19)
- إن القراءة كانت ولا تزال من أهم وسائل نقل ثمرات العقل البشري، وهي أهم ما يميز الإنسان عن غيره من أفراد المجتمع، بل هي من أهم المعايير التي تقاس بها المجتمعات تقدماً أو تخلفاً. (الصوفي، 2009، ص32)
- تساعد الإنسان على إثبات ذاته لا سيما في مجال عمله، فهي من أهم الأمور التي تنمي شخصية الإنسان لما لديه من معلومات وخبرات يكتسبها من القراءة في شتى مجالات الحياة. (عطا، 2005، ص 169)
- إن التقصير في العناية بالقراءة وباللغة ه تقصير في كل مجالات المعرفة ذلك أن القراءة مهارة لغوية كبرى تنطوي على مهارات فرعية صغرى، فهي تؤثر وتتأثر بمهارات اللغة الأخرى: الاستماع، التحدث، الكتابة، فالقراءة هي المحور الأساسي الذي تبنى عليه المعارف وهي مفتاح المعرفة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص11)
- "تساعد المتعلم على التحصيل والاستفادة من البحث، وتمكنه من توظيف المعرفة في ضوء التفكير السليم والمعالجة الصحيحة". (عطا، 2005، ص 169)
- تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ من خلال اكتسابهم لأنماط السلوك المرغوب فيها.
- إكساب الطالب ثروة لغوية في المفردات والتراكيب ومن ثم تحصل الطلاقة التعبيرية أي القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات. (عبد الحميد، 2006، ص 24)
- تعتبر القراءة أداة التعلم في الحياة المدرسية، فهي من أهم وسائل استثارة قدرات المتعلم وإثراء خبرته وزيادة معارفه وتمكينه من تحصيل المواد الدراسية جميعها. (مجاور، 2000، ص295)

- يوظف التلاميذ مهارة القراءة في الحياة اليومية والخاصة، فهي تعطيهم فرصة لمعرفة الاستجابات المختلفة لتجاربهم، وتمدهم بأفضل صورة للتجارب. (عطا، 2005، ص

(166)

3-العناصر الرئيسية في القراءة:

يوجد مكونان رئيسيان للقراءة، هما فك الشفرة والفهم أو الاستيعاب. ويعتبر فك الشفرة Decoding هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، ويشير الفهم أو الاستيعاب Comprehending إلى استخراج المعنى من اللغة (هلالاهان وآخرون 2007: 518). ويتفق جوف وتونمر مع معظم الباحثين على تسمية تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحة إلى كلمات، بعملية فك الشفرة، وتسمية استخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة بعملية الفهم أو الاستيعاب.

وتعني أن: القراءة = فك الشفرة × الفهم أو الاستيعاب

Reading : R وتعني القراءة

Decoding : D وتعني فك الشفرة

Comprehending : C وتعني الفهم وخاصة فهم اللغة الشفوية

من خلال ما تقدم نلاحظ أهمية عمليتي الفهم وفك الشفرة في تعلم مهارات القراءة حيث يتطلب من المدرسين تعليم التلاميذ الحروف الهجائية وطريقة تحويلها إلى أصوات (فونيمات) واتجاه القراءة، وأيضا كيفية جمع الحروف وضم تلك الأصوات مع بعضها وكذلك العمل على رفع قدراتهم اللغوية العامة، والعمل على توسيع معرفة التلاميذ بالعالم من حولهم وذلك لتحسين الفهم لديهم. (الوقفي، 2003، ص 235)

4-القراءة وعلاقتها باللغة وبعض المهارات اللغوية الأخرى

تعد عملية القراءة أحد مخرجات اللغة، والقراءة هي إحدى المهارات اللغوية التي تسهم بشكل كبير في تعلم اللغة وتعليمها، ودراسة اللغة بمختلف فجوانبها يفسر لنا العديد من

مظاهر صعوبات القراءة، حيث بيّنت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين صعوبة القراءة واضطرابات اللغة المختلفة، خاصة الاضطراب على المستوى الفونولوجي.

4-1- وحدات اللغة ومستوياتها:

تعد اللغة قدرة ذهنية مكتسبة، وهذا ما يراه العالم اللغوي نعوم تشومسكي Chomsky (1968؛)، بأن لدى الطفل منذ ولادته جهاز اكتساب اللغة Aquisition Device ولغة عدة مكونات ووحدات مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض وهنا عدة نماذج تحدد الوحدات اللغوية وأشهرها نموذج بلوم ولاهي (Bloom and Lahi 1978) المبين في الشكل الموالي (الوقفي، 2003، ص 232)

4-2- شكل اللغة أو بنائها Language Form: ويشمل النسق الصوتي أو ما يعرف لدى المختصين بعلوم اللغة بالفونولوجي، والنسق النحوي في اللغة أو القواعد وتراكيب الجمل وقواعد مبنى الكلمة أو قواعد الصرف.

أ-المحتوى اللغوي Centent: ويضم المعنى، أو الدلالة اللغوية للمفردات.

ب-الاستخدام اللغوي language use: ويشمل استعمال اللغة أو توظيف اللغة (الجانب البراغماتي العملي من اللغة). (الوقفي، 2003، ص 233)

4-3- علاقة القراءة ببقية المهارات اللغوية الأخرى:

إن اللغة أربعة فنون هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وهي متصلة ببعضها البعض، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ وكان الاستماع أداة لاستقبال الأفكار، والتحدث فن لاستعمال الكلمات والعبارات استعمالاً صحيحاً وكانت الكتابة وسيلة لرسم الكلمات والحروف بشكل صحيح والتعبير عن الخبرات الشخصية، فإن القراءة هي القاسم المشترك لمعظم ما يتعلم في قاعة الدرس، وهي أداة النجاح في العمل المدرسي فلا يستطيع إنسان أن يتعلم من فروع المعرفة أو المواد الدراسية إلا إذا كان متمكناً من المهارات القرائية قادراً عليها". (مجاور، 2000، ص 295)

3-1-1-3- علاقة القراءة بالتحدث:

التحدث هو "الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين". (مصطفى، 2007، 139)

وتظهر العلاقة بين القراءة والتحدث فيما يلي: (مجاور، 2000، ص85)

- يعطي التحصيل القرائي المتنوع مددا قويا للقدرة على التحدث.
- تساعد القراءة الأفراد في نمو لغتهم الشفهية وتقدمها.
- تعيق عادات التحدث السيئة القراءة السليمة للطفل، فهي تتدخل في تعلم الطفل للقراءة.
- أنماط التحدث أساسا لتعلم القراءة فالقراءة للأطفال والكبار تساعد في نمو لغتهم الشفهية والاستعداد الجيد للقراءة.

3-1-2-3- علاقة القراءة بالكتابة(التعبير):

الكتابة هي أداة من أدوات التعبير عما يجيش به الصدر وترجمة للأفكار التي تجول في عقل الإنسان. وهي أيضا التدوين والتوثيق. (الدليمي وسعاد، 2005، ص118)

قال تعالى: "ياأيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه". (البقرة-الآية 282) (الروضان، 2006/2007، ص14). وتقصد بالكتابة هنا التعبير الكتابي وتظهر العلاقة بين المهارتين فيما يلي:

- تعليم القراءة للتلميذ يعني إمداده بالأفكار والثروة اللفظية وهذا يعنيه في التفكير والتعبير. (مذكور، 1991، ص267)
- إن العلاقة بين القراءة والكتابة هي علاقة ترابط وتلاحم فالكتابة الجيدة تتطلب بالضرورة قراءة جيدة، لأن القراءة هي أساس الكتابة. (الصوفي، 2007، ص40)
- تدرب القراءة التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه وبذلك فهي تعمل على تحسين مستوى التعبير.
- القراءة مصدر من مصادر تجديد المعاني والأفكار لدى المتعلم وبذلك تعينه على كتابة الخطابات والتقارير.... إلخ. (المصري، 2006، ص34)

• تسهم القراءة في زيادة حساسية المتعلم تجاه الكلمات والمعاني والصور المحسة المتضمنة في ذلك الأدب، وكل ذلك معوان على تحسين ألفاظ المتعلم وتجويد التعبيرات المكتوبة والمنطوقة، ومن ثم تتأسس النزعة ناحية التعبير الإبداعي سواء كان شفهيًا أو مكتوبًا.

• تعزز الكتابة قدرة التلميذ على التعرف عن الكلمات واستعمالها، والإحساس بالجمل وتركيبها، وتزيد ألفة التلاميذ بالكلمات، كما أن التمكن الصوتي من نطق الكلمات والحروف من مخرجها الصحيحة يساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء. (عصر، 2000، ص 65-66)

5-مراحل القراءة:

تمر عملية تعلم القراءة بمراحل متعددة ومتسلسلة تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة (الاستعداد للقراءة) وتنتهي بمرحلة إتقان القراءة ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

5-1-مرحلة الاستعداد للقراءة:

هذه المرحلة تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة، وفيها يكتسب الخبرات المباشرة، ويتلقون التدريبات التي تعدهم وتثير شغفهم إلى تعلم القراءة، وكل ذلك يتطلب نضج حاستي البصر والسمع حتى يتمكن من التمييز بين الحروف والأصوات والتلفظ بها، وتتطلب هذه المرحلة أيضا توفر الشروط الاجتماعية والحوافز العاطفية فلا شك أن الأسرة تلعب دورا هاما في هذا المجال، فالأطفال الذين يتربون في وسط عائلي لا يميل أفرادها إلى المطالعة بخلاف الأطفال الذين يعيشون في وسط يزخر بالكتب والمنشورات، (بن عيسى، 1980، ص 263) ويلعب الجانب الحركي أهمية كبيرة في هذه المرحلة فالقراءة تستلزم القيام بتتبع الأسطر بالبصر حيث تتحرك العين على الصفحة بسلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة وتحدث القراءة من خلال هذه الوقفات، (مذكور، 1991، ص 33)

كما تفترض القراءة وجود حيز من المكان تتابع فيه الحروف والكلمات على السطر فإذا انقضى السطر فلا بد من استئناف سطر آخر وهو ما يسمى بإدراك الأبعاد وتقدير المسافات

بالإضافة إلى كل الشروط السابقة لابد من أن يكون للطفل مستوى عقلي معين لأن النضج العضوي في القراءة لا يكفي. (بن عيسى، 1980، ص264)

5-2- مرحلة قراءة مادة بسيطة:

"يتعلم التلاميذ في هذه المرحلة مهارتي التعرف على الكلمة وفهمها والتعرف على الجملة وفهمها، والتعرف على الحروف وتجريدها" (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، موقع الكتروني)، وتدل الدراسات على أن كثرة المفردات القصيرة الدارجة تسهل القراءة بينما الكلمات الطويلة النادرة تجعلها صعبة، ويعتبر تردد الكلمات القصيرة في النص علامة من علامات السهولة. (بن عيسى، 1980، ص274)

5-3- مرحلة السرعة في القراءة:

"يحقق التلاميذ خلالها تقدما سريعا في مهارتي التعرف والفهم في القراءة عموما، والنطق في القراءة الجهرية".

5-4- مرحلة القراءة الواسعة:

"وفي هذه المرحلة تتسع مجالات القراءة عند الأطفال لتشمل بعض المواد المبسطة الشائعة بين الكبار، وبعض المشكلات الاجتماعية التي يدركها تلاميذ هذه المرحلة". (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، موقع الكتروني)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المراحل مقسمة زمنيا بحسب المراحل العمرية للمتعلم، إلا أننا لم نحدد الفترة الزمنية المقدرة لكل مرحلة وذلك لعدم توفرها في المراجع.

6-أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين جهرية وصامتة.

6-1- القراءة الجهرية:

وهي النقاط الرموز المطبوعة ونقلها عن طريق العين إلى المخ، ثم الجهر بها بصوت مسموع واستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا، (جبل وسمير، 2013، ص101-102)، فتخرج الأصوات مسموعة في أدائها، صحيحة المخرج، مضبوطة الحركة، كعبارة عن المعاني التي تضمنتها مع القدرة على مراعاة النبر والتتغيم المناسبين للأساليب بأنواعها

المختلفة، ونستخدم القراءة الجهرية في مواقف كثيرة منها: تعليم المواد الدراسية المختلفة في غرفة الصف، قراءة الأخبار والموضوعات المختلفة، إلقاء الخطب وغيرها. (مصطفى، 2007، ص108)

6-2- القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر النطق (عوض، 2003، ص11)، إذ ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، وتستخدم لتحصيل المعارف في كافة المواد الدراسية وتحقيق المتعة كما أنها وسيلة للتعلم الذاتي. (بقاعي، د ت، ص8)

أهدافها:

لكل نوع من أنواع القراءة التي ذكرنا سابقا أهداف وهي كما يلي:

أ-أهداف القراءة الصامتة:

- تنمية الميل إلى القراءة.
- تنمية حصيلة التلميذ اللغوية والفكرية.
- زيادة القدرة على الفهم بغرض كسب المعلومات والانتفاع بالمقروء.
- "كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة (القراءة الخاطفة) والقدرة على تحصيل المعاني". (حماد وآخرون، 2012، ص140)
- تكسب التلميذ القدرة على التركيز والانتباه أطول فترة ممكنة. (عبادة، د ت، ص25)

ب-أهداف القراءة الجهرية:

- "التدريب على إجادة النطق وضبط مخارج الحروف.
- إكساب التلاميذ القدرة على الإلقاء الجيد والجرأة على مواجهة الجمهور". (عبادة، د ت، ص25)
- "تدريب التلاميذ على صحة الأداء والالتزام بمواضع الوقف الصحيحة والتعبير الصوتي عن المعاني المقروءة.

- تعويد التلاميذ على سرعة القراءة".
- وعلى العموم تنقسم القراءة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة (ميدان التعليم) وتتمثل الأهداف العامة فيما يلي:
- تسهم في بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وتنقيف العقل. (بدير وإملي، 2000، ص92)
- التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، التعلم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة. (طعمية، 2001، ص122)
- إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.
- الانفتاح على الثقافات العالمية. (بدير وإملي، 2000، ص92)
- أما الأهداف الخاصة للقراءة فيمكن إجمالها فيما يلي:
- رقي مستوى التعبير لدى المتعلم.
- زيادة الثقافة العامة للمتعلم. (الشمري وسعدون، 2005، ص185)
- "أن يجرأ التلميذ الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- أن يركب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي سبق تجريبها.
- أن يتعرف الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة) ويتعرف أيضاً على السكون والشدة والتنوين. (الدليمي وسعاد، 2005، ص105).
- تنمية حصيلة المتعلم اللغوية وتدريبه على التعبير الصحيح وما ينجم عن ذلك من الميل للقراءة وتنمية عادات قرائية راقية. (مصطفى، 2007، ص92)
- التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.
- بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد إلى عدة فقرات. (مذكور، 1997، ص147)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما تقدم في هذا الفصل أن القراءة هي أول المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها، لأنها وسيلة التفاهم والاتصال وهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمة اجتماعية كبرى فهي ركيزة من الركائز الأساسية التي تقوم عليها حضارات الشعوب.

وللقراءة دورها وأهميتها في المجال المدرسي والحياة التعليمية إذ تعد الأساس الرصين الذي يعتمد عليه المتعلم في فهم وتحصيل فنون اللغة العربية ومهاراتها. فهي المجال الرحب الذي تتحلى فيه اللغة بكل ما تحمله من عناصر وأساليب.

الجانف الميڊاني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعدما تم عرض الفصول السابقة لمتغيرات الدراسة في الجانب النظري، نتطرق الان للجانب الميداني والذي نبدأه بأول فصل، الذي يعتبر الوصلة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي

وسنتناول فيه الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها بعد ذلك تحديد المنهج المتبع وتحديد عينة البحث، إضافة إلى أداة جمع البيانات، والتقنيات الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة كما يلي:

1-الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي الى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (مروان عبد المجيد ابراهيم، 2000، 39) كما تسمح الدراسة الاستطلاعية بفرصة التعديل ولا يتسنى ذلك الا بعد التطبيق، وعليه قمنا بالدراسة الاستطلاعية في:

❖ ابتدائية ونيسي الهاشمي (حي أولاد حمد) حيث كان نزولنا بهذه الابتدائية يوم 2024/4/7، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى امكانية اجراء الدراسة في هذه المدرسة.
- التحقق من وجود عينة الدراسة بالخصائص المطلوبة.

❖ ابتدائية خضير الهادي (حي الناظور) حيث كان نزولنا بهذه الابتدائية يوم 2024/4/8 وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- الوقوف على الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- معرفة مدى تدارك المعلمين للصعوبات التي تواجههم لتنمية مهارة القراءة.

❖ ابتدائية الساكر المولدي (حي الصحن الأول) حيث كان نزولنا بهذه الابتدائية يوم 2024/4/7، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة.
 - التأكد من وجود العينة الممارسة للوعي الصوتي.
 - ❖ ابتدائية ذهب التجاني (حي 8 ماي) حيث كان نزولنا بهذه الابتدائية يوم 2024/4/8 وذلك لتحقيق الأهداف التالية:
 - ضبط فرضيات الدراسة.
 - التعرف على أهم الطرق والوسائل المتبعة لممارسة الوعي الصوتي المتبعة في ممارسة الوعي الصوتي في الوادي.
 - تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق اختبار القراءة.
 - وقد اعتمدنا المقابلة قصد التعرف على خصائص العينة وهي تبادل لفظي يتم وجها لوجه بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر، أو أشخاص آخرين (صالح بن حمد العساف، 1985، 388).
 - وقد تمت مقابلة كل فرد من أفراد العينة على حدا وتحصلنا من خلالها على خصائص العينة كما يلي:
 - معرفة الجنس (ذكور، إناث).
 - معرفة السنة الدراسية (2024/2023).
 - معرفة السن (إحدى عشرة سنة).
 - معرفة البيئة (ولاية الوادي).
 - معرفة ما إذا كان التلميذ مارس الوعي الصوتي أم لا.
- 2- منهج الدراسة:**
- يعرف المنهج أنه "الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث "
- (خيرى وناس، بو صنوبر عبد الحميد، 2008، 151)
- وبما أن طبيعة الدراسة التي نحن بصددتها تتدرج ضمن البحوث السببية المقارنة والتي يعرفها رجاء محمود أبو علام على أنها "هي ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث

تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، ويحاول الباحث التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف، والسؤال الرئيسي لهذا النوع الأخير من البحوث هو: ما أثر س؟" (رجاء محمود أبو علام، 2004، 219).

وبناء على ما سبق، فإن المنهج الوصفي المقارن هو الأنسب لتطبيق الدراسة التي نحن بصددتها، والذي يعرفه صلاح الدين بأنه: "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتطورها كمياً عن طريق جمع المعلومات المقننة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها لدراسة دقيقة".

(صلاح الدين شروخ، 2003، 147)

3- عينة الدراسة:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين يتم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة، بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفرادها وأفراد مجتمع البحث، فالعينة يجب أن تكون انعكاساً شاملاً لصفات وخصائص مجتمع الدراسة (بشير صالح الرشدي، 145).

- اختيار العينة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، والمتمثلة في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي والمتدرسين في ابتدائيات متفرقة في مدينة الوادي والبالغ عدد أفرادها 226 تلميذاً، حيث شملت العينة 98 تلميذاً، وقد تم تقسيمهم إلى 50 تلميذاً مارسوا الوعي الصوتي و 48 تلميذاً لم يمارسوه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح تصنيف التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه موزعين عبر ابتدائيات متفرقة من مدينة الوادي

المجتمع الأصلي				العينة			
الابتدائية		التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي	التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي	المجموع		الابتدائية	التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي
ذهب التجاني		0	65	20		ذهب التجاني	
ونيسي الهاشمي		0	39	28		ونيسي الهاشمي	
الساكر المولدي		63	0	15		الساكر المولدي	
خضير الهادي		59	0	35		خضير الهادي	
المجموع		122	104	98		المجموع	
النسبة المئوية		54%	46%	100%		النسبة المئوية	

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد تلاميذ مجتمع الدراسة الذين مارسوا الوعي الصوتي هو 122 تلميذ بنسبة قدرها 54% بينما التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي عددهم 104 تلميذ بنسبة 46%، أما بالنسبة لعينة الدراسة فمن خلال الجدول نلاحظ أن عدد التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي 50 تلميذ أي ما يمثل نسبة 51% بينما عدد التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي يقدر بـ 48 تلميذ أي ما نسبته 49% موزعة حسب المدارس كما يلي: مدرسة خضير الهادي 35 تلميذ مارسوا الوعي الصوتي، مدرسة الساكر المولدي 15 تلميذ مارسوا الوعي الصوتي. بينما التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي كانوا بمدرستي ونيسي الهاشمي وذهب التجاني بتعداد قدره 28 و 20 على الترتيب.

4- أدوات البحث:

تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على اختبار تشخيص القراءة وفيما يلي يتم عرض وصف المقياس ونتائج حساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

4-1- اختبار تشخيص القراءة:

يتضمن اختبار القراءة ثلاثة أجزاء وهي: (جديدي، 2021، ص165)

أ-قراءة المقاطع الصوتية: ويهدف إلى تشخيص المهارات الأساسية لقراءة المقاطع

الصوتية التي تتألف منها الكلمة في اللغة العربية وهي:

- القدرة على تمييز الحروف المتقاربة في الشكل مع الحركات القصيرة.
- القدرة على تمييز الحروف المتقاربة في الصوت مع الحركات القصيرة.
- القدرة على نطق الحروف مع الحركات الطويلة (المدود).
- القدرة على نطق الحروف مع التثنية بالضم والفتح والكسر.
- القدرة على تمييز نطق الحروف التي لها أكثر من صوت (أ-و-ي).
- القدرة على نطق الحرف الساكن مع حرف بالحركة قبله.

ب-قراءة الكلمات: ويهدف إلى تشخيص المهارات الأساسية لقراءة الكلمات في اللغة

العربية وهذه المهارات هي:

- قراءة الكلمات القصيرة التي تتكون من ثلاث (03) حروف بدون مد ولا شد.
- قراءة الكلمات الطويلة التي تتكون من أكثر من ثلاث (03) حروف بدون مد ولا شد.
- قراءة الكلمات القصيرة والطويلة التي تحتوي على المد بالألف الواو - الياء.
- قراءة الكلمات القصيرة والطويلة التي تحتوي على الشد.
- قراءة الكلمات الطويلة والقصيرة التي تحوي على اللام القمرية.
- قراءة كلمات غير المنتظمة تحتوي على اللام الشمسية.

- قراءة كلمات غير منتظمة تحتوي على حروف تنطق ولا تكتب أو على حروف تكتب ولا تنطق.

- قراءة الكلمات المخترعة (شبه الكلمات).

ج-قراءة نص: ويهدف إلى تشخيص قراءة الكلمات ضمن سياق النص لدى التلاميذ،

ويتكون النص القرائي من (171) كلمة. ; يتضمن الاختبار كلا من:

- دليل اختبار تشخيص صعوبات القراءة.

- اختبار تشخيصي للقراءة.

- وثيقة تصحيح الاختبار الخاصة بالفاحص.

ومن أجل فهم التلاميذ للمطلوب منهم أدائه في هذا الاختبار أدرجت ضمن دليل الاختبار تعليمات يقرأها الفاحص على التلاميذ قبل الشروع في الاختبار، وتتضمن هذه التعليمات الهدف من الاختبار، والغاية منه وأنه ليس لتقييم تحصيله الدراسي وإدراج الدرجات في كشف النقاط المدرسي، بالإضافة إلى توجيهات لكيفية التعامل مع الاختبار.

4-2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007: 148)

وفي الدراسة الحالية تم تقدير ثبات مقياس تشخيص القراءة من بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ، وفيما يلي النتائج المحصل عليها:

الجدول (02): يوضح ثبات مقياس تشخيص القراءة الكلي بطريقة ألفا كرونباخ

حجم العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
98	3	0.847

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس تشخيص القراءة يساوي (0.847) مما يدل على أن المقياس ذو ثبات جيد.

4-3- صدق الاختبار: لتحديد مدى صلاحية الاختبار تم تقدير صدقه بالاعتماد على:

- **صدق المحكمين:** لتحديد مدى صلاحية اختبار تشخيص صعوبات القراءة تم تقدير صدقه بالاعتماد على صدق المحتوى حيث قام الدكتور عبد الغني جديدي بعرض الاختبار في صيغته الأولى على 14 محكما من ذوي الخبرة منهم أساتذة جامعيون من جامعة حمة لخضر بالوادي ومن جامعة الجزائر 2 وكذلك خبراء ميدانيون منهم مفتشون وأساتذة، وبعد إجراء التعديلات المطروحة تم إعادة الاختبار للمحكمين حيث تمت الموافقة على الاختبار بالإجماع. (جديدي، 2021، ص169)

- **صدق الاتساق الداخلي:** وقد تم حساب التجانس الداخلي بين أبعد الاختبار فيما بينها باستخدام معامل الارتباط من ناحية وبين كل بعد والدرجة الكلية من ناحية أخرى، والجدول التالي يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

الجدول (03): يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

أبعاد الاختبار	قراءة الحروف	قراءة الكلمات	قراءة النصوص
الدرجة الكلية	0.901**	0.922**	0.830**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية جاءت مرتفعة (تتراوح بين 0.830 و0.922) وهي دالة عند مستوى 0.01 وهذا يعني وجود اتساق داخلي للاختبار.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V25) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي.
- ❖ الانحراف المعياري.
- ❖ اختبار "ت" T.test. لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه في تنمية مهارة الأداء القرائي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
50	52.63	8.642	4.346	96	0.000
48	45.02	8.698			
التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي					
التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي					

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي يقدر بـ(52.63) والمتوسط الحسابي للتلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي قدر بـ(45.02)، كما يلاحظ أن قيمة "t" المحسوبة تقدر بـ(4.346) عند درجة الحرية (96) وبمستوى دلالة قدره (0.000) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه في تنمية مهارة الأداء القرائي، لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه وهذه النتيجة تبين انه كلما درس التلميذ الوعي الصوتي كلما كان هناك نمو لمهارة الأداء القرائي لديه مما يعني أنها علاقة طردية، مما يجعل التلميذ فعال اجتماعيا وتربويا وكلما كان التلميذ غير دارسا للوعي الصوتي كلما كان نمو مهارة الأداء القرائي لديه منخفضا مما يجعل التلميذ غير فعال تربويا ودفاعيته للتحصيل بطيئة وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة منها: دراسة لود رمل (2014، Louder mill) حيث أظهرت نتائج الدراسة أثار الوعي الصوتي في زيادة الفهم لدى طلبة المرحلة الأساسية مما أثر إيجابا على أداءهم القرائي .

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه في تنمية مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
50	31.08	6.509	4.311	96	0.000
48	24.15	9.140			
التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي					
التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي					

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي يقدر بـ(31.08) والمتوسط الحسابي للتلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي قدر بـ(24.15)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(4.340) عند درجة الحرية (96) وبمستوى دلالة قدره (0.000) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

أسفرت نتائج اختبار الفرضية الثانية: على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه. مما يعني أنه كلما مارس التلميذ الوعي الصوتي كلما كانت قدرته على قراءة المقاطع الصوتية أفضل وهو ما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ودراسات عديدة تناولت موضوع الوعي الصوتي وهو ما يؤكد النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد الجواد (2014) حيث قد أظهرت نتيجة دراسة هذا الأخير أن هناك فروق دالة إحصائية في مهارة قراءة الحروف لصالح التلاميذ الذي يميزون بين أصوات الحروف.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة الكلمات بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (06): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه في تنمية مهارة أداء قراءة الكلمات

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "t"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.000	96	5.532	9.664	36.44	50	التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي
			11.267	24.69	48	التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي يقدر بـ(36.44) والمتوسط الحسابي للتلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي قدر بـ(24.69)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(5.532) عند درجة الحرية (96) وبمستوى دلالة قدره (0.000) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة الكلمات بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أسفرت نتائج اختبار الفرضية 1 الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة قراءة الكلمات لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه مما يعني أنه كلما كان التلميذ دارساً للوعي الصوتي مسبقاً كلما كان استيعابه للكلمات وقراءتها أفضل وهو ما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ودراسات عديدة تناولت موضوع الوعي الصوتي منها دراسة عبد الحميد وآخرون (2014) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات التعرف على الكلمة والفهم والنطق لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة النص بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (07): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوا في تنمية مهارة قراءة النص

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
50	90.38	11.446	1.816	96	0.032
48	86.23	11.167			

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي يقدر بـ(90.38) والمتوسط الحسابي للتلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي قدر بـ(86.23)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ(1.816) عند درجة الحرية (96) وبمستوى دلالة قدره (0.032) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة النص بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه، لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أسفرت نتائج اختبار الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة قراءة النص لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه مما يعني

أنه كلما مارس التلميذ الوعي الصوتي كلما كان تعرفه على الحرف والكلمة أفضل وأسرع وبالتالي ينتج عنه قدرة أكبر على قراءة النص ممن لم يدرس الوعي الصوتي وهو ما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وهو ما أكدته دراسة الطميه (2014) حيث نصت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مهارة قراءة النصوص لصالح الطلبة الذين درسوا الوعي الصوتي.

مناقشة وتفسير النتائج:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي بين التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه وهذه النتيجة تبين انه كلما درس التلميذ الوعي الصوتي كلما كان هناك نمو لمهارة الأداء القرائي لديه مما يعني أنها علاقة طردية، مما يجعل التلميذ فعال اجتماعيا وتربويا وكلما كان التلميذ غير دارسا للوعي الصوتي كلما كان نمو مهارة الأداء القرائي لديه منخفضا مما يجعل التلميذ غير فعال تربويا ودافعيته للتحصيل بطيئة وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة منها: دراسة لودرمل 2014، (Louder mill) حيث أظهرت نتائج الدراسة أثار الوعي الصوتي في زيادة الفهم لدى طلبة المرحلة الأساسية مما أثر إيجابا على أداءهم القرائي.

أسفرت نتائج اختبار الفرضية الثانية: على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية بين تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه. مما يعني أنه كلما مارس التلميذ الوعي الصوتي كلما كانت قدرته على قراءة المقاطع الصوتية أفضل وهو ما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ودراسات عديدة تناولت موضوع الوعي الصوتي وهو ما يؤكد النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد الجواد (2014) حيث قد أظهرت نتيجة دراسة هذا الاخير أن هناك فروق دالة إحصائية في مهارة قراءة الحروف لصالح التلاميذ الذي يميزون بين أصوات الحروف.

أسفرت نتائج اختبار الفرضية ١ الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة قراءة الكلمات لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه مما يعني أنه كلما كان التلميذ دارساً للوعي الصوتي مسبقاً كلما كان استيعابه للكلمات وقراءتها أفضل وهو ما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ودراسات عديدة تناولت موضوع الوعي الصوتي منها دراسة عبد الحميد وآخرون (2014) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات التعرف على الكلمة والفهم والنطق لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

أسفرت نتائج اختبار الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة قراءة النص لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه مما يعني أنه كلما مارس التلميذ الوعي الصوتي كلما كان تعرفه على الحرف والكلمة أفضل وأسرع وبالتالي ينتج عنه قدرة أكبر على قراءة النص ممن لم يدرس الوعي الصوتي وهو ما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وهو ما أكدته دراسة الطميزه (2014) حيث نصت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مهارة قراءة النصوص لصالح الطلبة الذين درسوا الوعي الصوتي.

وبناءً على ما سبق يعزى وجود الفروق لصالح التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي وذلك لأن الوعي الصوتي يعد محددًا مهماً للنجاح في تعلم القراءة والتهجئة بالنسبة لمعظم الأطفال ويتمتع القراء الأقوياء بوعي صوتي قوي والقراء الضعاف بمهارات وعي صوتي ضعيفة، كما تنتبأ مهارات الوعي الصوتي في السنوات الأولى والثانية بالقدرة القرائية للطفل في السنة الخامسة بالإضافة إلى ذلك تؤدي التدريبات إلى تحسين قدرات الوعي الصوتي ومن ثم تحسين القراءة بشكل ملحوظ، ويعمل تعليم الوعي الصوتي على تحسين مهارات القراءة والتهجئة والعكس صحيح والعلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة تتغير مع مرور الوقت.

نجد أن التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي لديهم القدرة على فهم أن الكلمة يمكن تقسيمها الى وحدات صوتية أصغر وفونيمات ومقاطع وما ينتج عن هذا الفهم من مهارات التعامل مع الأصوات المكملة للكلمة ومعالجتها وظيفيا كمهارة التقسيم، الإضافة والحذف أكثر من غيرهم لأن الوعي الصوتي هو الإدراك بأن لكل حرف صوت، والكلمة مجموعة من الأصوات المتتابعة كما أن له مستويات.

الوعي الصوتي بالحرف، الوعي الصوتي بالمقطع (حرفين أو أكثر) والوعي الصوتي بالكلمات متشابهة الإيقاع كما يشمل التمييز بين الصوامت أي الحروف الصامتة مثل (ب ن ع) والمصوتات أي الحروف مع الحركات (الضمة الفتحة والكسرة) كذلك الحروف مع المدود الثلاثة (مد الألف، مد الواو ومد الياء).

إن ضعف مهارات الوعي الصوتي يؤدي بالضرورة الى ضعف مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لذا نجد تلاميذ يواجهون صعوبات في الأداء القرائي ويقدم البحث الحالي لفئة أولياء الأمور والمعلمين للاهتمام بالوعي الصوتي لينطلق التلميذ في القراءة الصحيحة المسترسلة والتغلب على الصعوبات القرائية التي تواجهه.

كما أن الدراسة الحالية أثبتت أن اكتساب التلميذ لمهارات الوعي الصوتي تؤدي به الى سلامة النطق، سلامة القراءة، احترام قواعد القراءة

أولا سلامة النطق: وتعزى الى

أ. تدريب المتعلم على مهارة الاستماع: لما لها من أهمية في الإدراك الجيد للأصوات من مخرجها والفهم الجيد للجميل المنطوقة لذا نجد المعلم يركز في أنشطته القرائية على تدريب المتعلمين على الاستماع الجيد لأسئلته وشرحه من جهة وأجوبة المتعلمين من جهة أخرى، فهو يعلم أن اتقان مهارة الاستماع سينعكس ايجابيا على التعبير الشفهي للمتعلمين، وعلى تفاعل المتعلمين فيما بينهم خاصة إذا تعلق الأمر بتصويب أجوبة بعضهم البعض كما يركز الأساتذة على مهارة الاستماع خلال أنشطة القراءة السماعية

أو الحكاية التي تدرب من خلالها المتعلمين على الاستماع الجيد للنص المنطوق من أجل تقييم فهمهم له بأسئلة تخص مضمونه.

ب. نطق الأصوات العربية من مخارجها الصوتية الصحيحة: فقد لاحظنا أن قراءة المتعلمين لجمل النص سليمة تؤدي الأصوات من مخارجها الأصلية ويرجع هذا المعطى الى نمو الوعي الصوتي عند المتعلمين خلال السنوات الأولى والثانية ابتدائي وتطويره ودعمه بشكل مواز خلال أنشطة القراءة والكتابة في السنة الخامسة ابتدائي ذلك بأن للوعي الصوتي قبل القراءة وبعدها قدرة فاعلة بشكل أساس في التمكن من التعرف على الحروف والكلمات بصفته إجراء قرائي مهما ، على العكس فضعف هذه القدرة الصوتية يكون له تأثير سلبي يجعل العسر القرائي مرافقا للمتعلمين في مستويات تعليمية لاحقة.

ج. القدرة على التمييز الصحيح عند القراءة بين الحروف متشابهة النطق: شهدت بعض قراءات فئة قليلة من المتعلمين صعوبة في نطق الصوت المكرر كما لاحظنا الخلط النسبي بين الأصوات متقاربة الصفة والمخرج، ويمكن أن نفسر هذه المعطيات بنمو الوعي الصوتي، لذلك يمكن تجاوز هذه الصعوبات القرائية بأنشطة صوتية مدمجة في دروس القراءة والكتابة والتعبير الشفهي، فما يقرأ خطأ يكتب ونطق كذلك ما لم يتم معالجته وتقويمه ، ومن ثم لا ينبغي ان نغفل عن التعالق الكتابي والشفهي في اللغات ذات النسق الأبجدي ، فأخذ هذه المسألة بعين المراجعة من شأنه أن يساعد على تعلم مهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع.

د. التمييز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة: يرجع هذا الأمر الى اتقانهم قراءة الجمل مصحوبة بشكلها التام سواء تعلق الأمر بالحركات القصيرة أو الحركات الطويلة، ويمكننا أن نثبت أن المتعلمين حققوا وعيا كافيا بالبنائيات الصوتية للغة العربية وهو ما ساعدنا على إجادة التعرف على الحروف والجمل بصفته إجراء مهما ومواصلة تعلم مهارة القراءة.

ثانياً سلامة القراءة:

أ. **تجنب المتعلم للأخطاء عند القراءة:** لقد عاينا خطأ لدى المتعلمين الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي لبعض الحروف عند القراءة كإبدال الصاد في (صناديق) بالسین حين تقرأ (صناديق)، كما لاحظنا أن المتعلم يلجأ الى حذف بعض المقاطع كالألف الطويلة في (عاد) حين يقرأها (عد) وهي مفردة جديدة بدلالة أخرى غير ما تشير اليه المفردة الموجودة في النص، وإضافة المدود في (وليد) عندما تقرأ (والدي) بزيادة الألف الطويلة والياء، وأخطاء قرائية في الشكل كما وقع في كلمة لأصواتٍ فتقرأ لأصواتٍ في المقابل نجد أن التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي أقل أخطاء وذلك يعزى الى الفروق الجوهرية على مستوى النطق والفهم التي تحدثها إضافة المقاطع أو حذفها أو استبدالها.

ب. **قراءة المتعلم للكلمات والجمل والفقرات مراعيًا قواعد القراءة:** وذلك راجع الى قراءاتهم للكلمات والجمل والفقرات بشكل مضبوط نحويًا، وتعكس هذه المعطيات نمو وعيهم الصوتي الممتد الذي يرافق نجاحهم الدراسي، وقدرتهم على معالجة الحروف والتصويت الجيد لها.

ج. يمكننا أن نشير الى أن المستوى الدراسي للمتعلم يصاحبه تطور لكفاءته وذاكرته الصوتية، والتي تساعده على تذكر الأصوات وإعطاء كل حرف ما يقابله على مستوى النطق، وسرعة استرجاعه من أجل استعماله في القراءة أو المحادثة أو الكتابة أو أنشطة الاملاء.

د. الحاصل من هذا أن كل شيء متعلق على المستوى الشفهي والكتابي في تعليم اللغة العربية وتعلمها وثقافتها بصورة عامة والتمكن من مهاراتها اللغوية بصورة خاصة على غرار التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي نجدها أقل.

هـ. **الانطلاق في القراءة دفعة واحدة دون تردد أو خوف:** لاحظنا أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي قراءاتهم للنص تتم دون توقفات زائدة، بل قراءة سليمة تراعي علامات الترقيم جميعها، وهو معطى يعكس أهمية التعرف على الحروف

والكلمات، والدمج بين المقاطع الصوتية لتكوين كلمة والنطق بها دفعة واحدة، وقراءة الكلمات المكونة للجمل بشكل سليم كما عاينا خلال هذه الدراسة الحالية أن ثمت متعلما وحيدا اسمه

و. هيثم يعاني من عيوب نطقية تؤثر على أدائه القرائي واستنادا على استطلاعنا فالطفل لا يتابع أي برنامج علاجي لتقويم النطق بسبب الظروف الاجتماعية للعائلة. ما هو أكيد أن مستويات الوعي الصوتي تؤثر إيجابيا على الرفع من التعليمات لدروس القراءة والكتابة والتعبير الشفهي من جهة وتجاوز صعوبات القراءة والكتابة من جهة أخرى وهذا ما وافقته احد الدراسات السابقة دراسة إبراهيم مهديوي أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا حيث أكدت هذه الأخيرة أن ثمت متعلم وحيد اسمه جواد يعاني من عيوب نطقية تؤثر على أدائه القرائي وأنه تابع علاجه بأحد المراكز المتخصصة بتقويم النطق للأطفال بمدينة الرباط لتجاوز صعوبات القراءة والكتابة لديه.

ثالثا: احترام قواعد القراءة:

أ. احترام همزتي الوصل والقطع والد الشمسية والقمرية: تمكن المتعلمين الذين مارسوا الوعي الصوتي أثناء قراءتهم للنص من احترام همزة الوصل مثل: (حيث استلم عيديته) والد الشمسية في (الصباح) التي تنطق (أصباح)، غير أن فئة قليلة منهم تخطئ في همزة الوصل مثل (إلى الجامع الكبير) حيث تقرأ (إلى الجامع الكبير) وظهرت هذه الأخطاء بشكل جلي وواضح عند المتعلمين الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي، وعلى العموم فإن هاته الملحوظات قليلة جدا، لكن لا ينبغي أن نهمل انعكاسات هذه الصعوبات القرائية على مستوى الكتابة و المحادثة، فما لم يعالج بشكل ضمني أو صريح بأنشطة القراءة ينقل إلى دروس المحادثة والتعبير الكتابي، لذا يجب التنبيه الى نطقها السليم من خلال الاستماع الجيد لقراءة المدرس. بل الأكثر من ذلك أنه يمكن أن

تنتقل هذه الصعوبات القرائية والكتابية مع المتعلم الى مستويات تعليمية لاحقة إذا لم يعيها صوتيا وكذا إن لم يتم معالجتها وتقويمها في حينها.

ب. **قراءة المتعلم المعبرة عن الانفعالات:** نلاحظ أن التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي لديهم قراءة معبرة عن الانفعالات ناتجة عن ادراكهم لمستويات الوعي الصوتي كالاستفهام في الجملة: لم تحبس الحيوانات ألا تشعر مثلنا بالألم والفرع؟ لذا ينبغي على المدرس أن يحرص على أداء الجمل الاستفهامية والتعجبية بما يناسبها من إيقاع قرائي سليم يحافظ على جماليتها ودلالاتها على حد سواء كما يمكن أن يؤثر عدم النجاح في أداء هذا النوع من الجمل سلبا في انتاجاتهم الكتابية ومحادثاتهم فيسقط المتعلمين علامات الترقيم في آخرها كتابة، ولا يراعون تنعيم الجمل على مستوى التواصل الشفهي مما ينعكس سلبا على فهم المستمع فيحدث تردد في الاخبار، أو الطلب أو الانفعال أو الالتماس وغيرها وهذا ما يظهر جليا في الأداء القرائي على التلاميذ الذين لم يمارسوا الوعي الصوتي.

ج. **الأخذ بالحسبان علامات الترقيم أثناء القراءة:** نظرا لإدراك التلاميذ الذين مارسوا الوعي الصوتي بمستوياته لاحظنا احترامهم للفواصل بين الجمل، والنقط عند نهاية بعض الجمل والفقرات والنص لذا يمكن للمدرس أن ينمي وعي المتعلمين بأهمية هذه العناصر بتنبههم الى الفروق الدلالية بين كل نوع من الجمل كل واحد على حدى مع تدريبهم على استعمالها في أسئلتهم الموجهة للمدرس ومحادثتهم داخل الفصل مع بعضهم البعض، ومطالبتهم باستثمارها في حصص التعبير الكتابي وإدراج هذه العناصر ضمن سلم التقطيع المعتمد، وإعلامهم بذلك، يمكننا أن نبين أن مهارة تعليم القراءة تتداخل فيها عناصر كتابية وشفهية وإملائية، وهو ما يظهر أن تعليم اللغة العربية وتعلمها بعامة سيرورة متكاملة.

2- الاستنتاج العام

لقد كثر الاهتمام في ميدان الدراسة بموضوع الوعي الصوتي وتنمية مهارة الأداء القرائي وخاصة بالنسبة لعينة معينة في المجتمع والمتمثلة في تلاميذ الابتدائي وخاصة تلاميذ سنة خامسة ابتدائي بحكم أنهم في نهاية المرحلة الابتدائية ويتوجب أن يكونوا على مستوى متقدم من الأداء القرائي، وقد أسفرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وانطلاقاً من أن هناك أثر على مهارة الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه لصالح الذين مارسوا الوعي الصوتي.

وقد تم قبول الفرضية الثانية والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة المقاطع الصوتية لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

وكما تم قبول الفرضية الثالثة: والتي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة الكلمات لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والتلاميذ الذين لم يمارسوه.

كما تم أيضاً الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة أداء قراءة النص لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين مارسوا الوعي الصوتي والذين لم يمارسوه.

3- توصيات ومقترحات

استناداً لما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج بخصوص علاقة الوعي الصوتي وتنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي الذين درسوا الوعي الصوتي والذين لم يدرسوها يمكن تقديم المقترحات والتوصيات التالية:

- الاهتمام بالتلاميذ الجدد في المرحلة الابتدائية كونها المرحلة الأهم في مسيرته التعليمية وما لها من تأثير على مسيرته التعليمية

- الاهتمام بتلاميذ المرحلة الابتدائية من الذين لهم مشاكل نفسية واجتماعية قد تنعكس على أداءهم داخل القسم مما يجعل ممارستهم للوعي الصوتي منخفض والاهتمام بالجانب النفسي لهم عن طريق المتابعة داخل القسم وخارجه
 - مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم الدراسية مع مراعاة ضرورة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ مع خطورة المرحلة الانتقالية
 - محاولة دمج أنشطة ثقافية ورياضية ورحلات لها طابع تعليم يخص الوعي الصوتي تتسم بنوع من الحرية لها علاقة بالمؤسسات التعليمية والحياة الاجتماعية وهذا بهدف ربط الحياة التعليمية بالحياة الاجتماعية للتلميذ ومساعدة التلاميذ على الاهتمام أكثر بالمرحلة الابتدائية
- عمل الأبحاث والدراسات المسحية التي تستهدف معرفة حجم التأخر في مستوى مهارة القراءة لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي والعمل على إنشاء برامج خاصة لاستدراك النقص في تنمية مهارة القراءة بحكم أنها نهاية المرحلة الابتدائية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، د نـ، دار المعارف، مصر، ط2، (1393هـ-1973م)، ج2.
2. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية.
3. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، (1425هـ-2005م).
4. أحمد محمد الشيخ، دراسات في علم العروض والقافية المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان طرابلس ليبيا، ط1، 1985.
5. أمين سرحي أبو منديل: أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي الصعوبات في التعلم، رسالة الماجستير، جامعة الأزهر، غزة، 2008.
6. إيمان بقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، د ط، د ت.
7. جمال الدين بن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبد المنعم خليل ابراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1424هـ-2003م)، ج1.
8. حسن حسين عباددة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة.
9. حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 2000.
10. حسين عباددة، القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء، عمان، ط1، (1429هـ-2009م).
11. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي.
12. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، ط2، 1980م.
13. خليل عبد الفتاح حماد وإبراهيم سليمان شيخ العيد وناهض صبحي فورة، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين، دط، (1433هـ-2012م).

14. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مراحل التدرج في القراءة، <http://www.onefd.edu.dz>.
15. رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، (1421هـ-2001م).
16. رضا أبو السريع وآخرون: تحسين الأداء التعليمي للبنات برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى، دليل المدرب، وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية، ط1، 2011.
17. رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة.
18. طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.
19. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.
20. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.
21. عادل عبد الله محمد: قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم دار الرشاد، القاهرة، ط2، 2008.
22. عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة أصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط، 1981م.
23. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015.
24. عبد الغني جديدي، أطروحة دكتوراه، تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من (08 حتى 11 سنة)، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الاجتماعية، علم النفس المدرسي سنة 2021.
25. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر، عمان، ط1، (1420هـ-1999م).
26. عبد الكريم بن روضان الروضان، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط، مذكرة ماجستير آداب في طرق

- تدريس اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، (1426هـ-1427هـ).
27. عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة (أهميتها-مستوياتها-مهاراتها-أنواعها)، دار الوعي، الجزائر، ط4، (1430هـ-2009م).
28. عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها-مهاراتها-أصول تعليمها)، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م.
29. عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، (1423هـ-2007م).
30. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، دط، 1991.
31. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1997م.
32. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002.
33. عمر عبد الرزاق عمر الهويل: فاعلية برنامج تدريبي مطور في تطبيق المهارات اللازمة للقراءة الاستيعابية لدى الطالبات الملمات مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 15 201.
34. فايزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ايتراك للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.
35. فهد حامد التميمي، الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعصر القرائي لدى الطفل في المدرسة السعودية -دراسة تشخيصية، أطروحة دكتوراه، أشرف عليها: د. العربي بن الفقيه، كلية علوم التربية الرباط المغرب (غير منشورة)، 2010.
36. كريمان بدير وإملي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، (1421هـ-2000م).
37. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، جوان 2003م.
38. لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د تح، ط1، 1960م.

39. محمد السيد إبراهيم سالم: فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر.
40. محمد السيد إبراهيم سالم: فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر، العدد 117، يناير، 2020.
41. محمد جهاد جبل وسمير روي الفصيل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، د ط، (1434هـ-2013م).
42. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، (1419هـ-1998م).
43. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، (1420هـ-2000م).
44. محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة (نشأتها-خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم نعلمها)، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
45. محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)، دار اليازوري، عمان، الأردن، د ط، 2010م.
46. نورية لعريبي: الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي 2014 / 2015.
47. هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، ط1، (1426هـ-2006م).
48. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، عمان، ط1، 2005م.
49. يوسف سعيد محمود المصري، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مذكرة ماجستير في

المناهج وطرق التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، (1427هـ-2006م).

ثانياً-المراجع باللغة الأجنبية:

50. Candace L. Goldsworthy, C. L., sourcebook of phonological awareness activities, volume 6- children's core literature, DELMAR cenguage learning, 2011.
51. Diane J. Sawyer and Barbara J. Fox, phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives, Springer series in language and communication, Springer Verlag, 1 edition, 1991.
52. Gail T. Gillon, phonological awareness: from research to practice, the Guilford press New York, 2007.
53. Gillon, G., Dodd, R. 1997. Enhancing The Phonofiological processing Skills of Children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication, No. (32).
54. Gombert.j_E,leveloppement métalinguistique 1990 .
55. Jocelyne Giasson, La lecture : Apprentissage et difficultés.
56. Natalie Rathvon, early reading assessment: a practitioner's handbook, the Guilford press, 2004.
57. Sophie Briquet-duhaze, entrainement da la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grand difficulté, enfance et langages, le harmattan, 2013.

الملاحق

الملحق رقم 01: اختبار القراءة

الاختبار التشخيصي للقراءة في المرحلة الابتدائية

الجزء الأول: اقرأ الحروف التالية

1	تَ	ثَ	بَ	نَ	كَ	لَ
2	صَ	سَ	طَ	تُ	ظَ	ذَ
3	ضَا	صَو	هِي	زَا	نَا	آ
4	قُ	حَا	جَ	عَا	رُ	فَ
5	وَا	يَا	إِ	يَو	وِي	وُ
6	مِشْ	طَخْ	أَذْ	جُعْ	هَوْ	رِهْ

الجزء الثاني: اقرأ الكلمات التالية

7	سَرَعَ	قَدِمَ	بُنِيَ	صَغَطَ	حُكِمَ	فِجَلُ
8	صَدَقْتُ	يَجْرُؤُ	إِنْتَبَهَ	إِسْتَحْدَمَ	مُنْدَحِرَجَةٌ	يَسْتَصْغِرُكُمْ
9	عَادَ	حَوْتُ	أَمْسَى	بَيْتَةً	عُنُونَانِي	صَنَادِيقُ
10	عَدَّ	جَدَّةٌ	يَضْحُجُ	رَمَادِيٌّ	مُرَبِّيَّةٌ	سُكَّرِيَّاتٌ
11	الْعَمُّ	الْجَرَسُ	الْبَقُولُ	الْمَرْجَانُ	الْقِيَارَةُ	الْبَهْلَوَانِيَّةُ
12	اللُّبُّ	الشَّرْقُ	الدَّائِمُ	الزَّوْرُقُ	النَّظَافَةُ	السَّمَاوَاتُ
13	ذَلِكَ	الَّذِي	لَكِنَّ	هَؤُلَاءِ	إِلَهَ	رَقَدُوا
14	رَزَعُ	قَدَنْتُ	الْمِرْلُ	إِسْحَاقَ	السَّنَطْرِيْمُ	يَتَمَعَجَلُكُمْ

الجزء الثالث:

العيد السعيد

غداً يوم عيد، سَرتَدي وليدَ الجديد، فلمَ تُغمِضْ أجنأته إلا بعد أن تأكد من تجهيز أناقته العيد، وعلّقها في مكان قريب من سرير نومِه؛ لتبقى أمام عينيهِ.

في الصّباح استيقظ مبكراً، توجّه مع أبيه وأخيه إلى الجامع الكبير، وفي الطريق أنصت لأصوات تتعالى بالتسبيح والتكبير. صلّوا ركعتين، ثم استمعوا لخطبة الإمام، بعدها هناؤا أصدقاءهم وجيرانهم، وخرجوا من المسجد.



في البيت أكل وليد بعض الحلويات الشهية، وارْتدى بدلته القُرْنيّة؛ ثم توجّه لبيت جدّه؛ حيث استلم عيديته وهديته من عند جدّته، والتقى هنالك أبناء عمومتِه؛ الذين شرعوا معاً في زيارة باقي الأقارب؛ ثم زيارة المقابر للترحم على الموتى، بعدها توجّهوا إلى حديقة التسليّة.



في الحديقة استمتع الأولاد بالطواف أمام أقفاص الوشق والراكون وحمر الوحش، وتساءل صهيب لِمَ



تُحبس الحيوانات ألا تشعر مثلنا بالألم والفزع؟ ردّ عليه وسيم: ربّما يكون ذلك، ولكن هناك فوائد متعدّدة لإنشاء الحدائق، ففيها نحافظ على الحيوانات المُنقرضة، ويدرس العلماء حياتها دراسة علميّة، ويتمّ كذلك توعية الناس بأهمية حماية الحياة البريّة.



آب الصبيان لبيوتهم وقد امتلأت صدورهم بالغبطة والسجور بهذا اليوم البهيج المنصرم، الذي سادته التسامح واللّهو مع الأهل والخِلان.

الملحق رقم 02: ورقة تصحيح اختبار القراءة

الاختبار التشخيصي للقراءة

الجزء الأول:1- اقرأ الحروف التالية (درجة لكل حرف صحيح)

1	الحروف	تَ	ثَ	بَ	نَ	كَ	لَ	العلامة
	التقييم							
2	الحروف	صَ	سَ	طَ	ثَ	ظَ	ذَ	العلامة
	التقييم							
3	الحروف	ضَا	صَو	هَي	زَا	نَا	آ	العلامة
	التقييم							
4	الحروف	قُ	حَا	جَ	عَا	رُ	فَ	العلامة
	التقييم							
5	الحروف	وَا	يَا	إِ	يَو	وَيَـ	ؤُ	العلامة
	التقييم							
6	الحروف	مِشْ	طُحْ	أَذْ	جُجْ	هَوْ	رِهْ	العلامة
	التقييم							

الجزء الثاني : اقرأ الكلمات التالية (درجة لكل كلمة صحيحة)

7	الكلمات	شَرَعَ	قَدِمَ	يُوسَى	صَغَطَ	حُكِمَ	فُجِّلَ	العلامة
	التقييم							
8	الكلمات	صَدَقَتْ	يَجْرُؤُ	اَنْتَبَهَ	اِسْتَحْدَمَ	مُنْدَحِرَجَةٌ	يَسْتَصْعِرُكُمْ	العلامة
	التقييم							
9	الكلمات	عاد	حوت	أمسى	بيشة	عُنْوانِي	صَنَادِيْقُ	العلامة
	التقييم							
10	الكلمات	عَدَّ	جَدَّدَ	يُضِحُّ	رَمَادِي	مُرَبِّيَّة	سُكَّرِيَّاتُ	العلامة
	التقييم							
11	الكلمات	الْعَمُّ	الْجَرَسُ	الْبَقُولُ	الْمَرْجَانُ	الْقِيَارَةُ	الْبَهْلَوَانِيَّةُ	العلامة
	التقييم							
12	الكلمات	اللُّبُّ	الشَّرْقُ	الدَّائِمُ	الرَّوْزَقُ	النُّظَافَةُ	السَّمَاوَاتُ	العلامة
	التقييم(ص-خ)							
13	الكلمات	ذلك	الَّذِي	لَكِنَّ	هَؤُلَاءِ	إِلَه	رَقِدُوا	العلامة
	التقييم							
14	الكلمات	رَزَعُ	قَدَنْتَ	الْمَرْكُ	اِسْتَحْجَقُ	السَّنَطْرِيْمُ	يَتَمَعَّجَلُكُمْ	العلامة
	التقييم							

ملاحظة: عند خطأ القارئ يسطر تحت الخطأ ويكتب كما نطق

الجزء الثالث:		العيد السعيد
14	غداً يوم عيد، سِرَّتْ دِي وَلِيدُ الْجَدِيدِ، فَلَمْ تُغْمِضْ أَجْفَانُهُ إِلَّا بَعْدَ أَنْ تَأَكَّدَ مِنْ	
27	تَجْهِيْزِ أُنَاقَةِ الْعِيدِ، وَعَلَّقَهَا فِي مَكَانٍ قَرِيبٍ مِنْ سَرِيرِ نَوْمِهِ؛ لَتَبْقَى أَمَامَ عَيْنَيْهِ.	
40	فِي الصَّبَاحِ اسْتَيْقَظَ مُبَكَّرًا، تَوَجَّهَ مَعَ أَبِيهِ وَأَخِيهِ إِلَى الْجَامِعِ الْكَبِيرِ، وَفِي الطَّرِيقِ	
51	أَنْصَتَ لِأَصْوَاتِ تَعَالَى بِالتَّسْبِيحِ وَالتَّكْبِيرِ. صَلَّوْا رَكَعَتَيْنِ، ثُمَّ اسْتَمَعُوا لِخُطْبَةِ الْإِمَامِ،	
58	بَعْدَهَا هَتَّأُوا أَصْدِقَاءَهُمْ وَجِيرَانَهُمْ، وَخَرَجُوا مِنَ الْمَسْجِدِ.	
65	فِي الْبَيْتِ أَكَلَ وَلِيدُ بَعْضِ الْحَلَوِيَّاتِ الشَّهِيَّةِ،	
73	وَارْتَدَى بِدَلَّتِهِ الْقُرْئُفْلِيَّةِ؛ ثُمَّ تَوَجَّهَ لِبَيْتِ جَدِّهِ؛ حَيْثُ	
82	اسْتَلَمَ عِيدِيَّتَهُ وَهَدِيَّتَهُ مِنْ عِنْدِ جَدَّتِهِ، وَالتَقَى هُنَاكَ أَبْنَاءَ	
91	عُمُومَتِهِ؛ الَّذِينَ شَرَعُوا مَعًا فِي زِيَارَةِ بَاقِي الْأَقَارِبِ؛ ثُمَّ	
101	زِيَارَةَ الْأَمْقَابِ لِلرَّحْمِ عَلَى الْأَمْوَتِ، بَعْدَهَا تَوَجَّهُوا إِلَى حَدِيقَةِ التَّسْلِيَةِ.	
108	فِي الْحَدِيقَةِ اسْتَمْتَعَ الْأَوْلَادُ بِالطَّوْفِ أَمَامَ أَقْفَاصِ	
115	الْوَشَقِ وَالزَّاكُونِ وَحُمُرِ الْوَحْشِ، وَتَسَاءَلَ صُهَيْبٌ لِمَ	
128	تُحْبَسُ الْحَيَوَانَاتُ أَلَا تَشْعُرُ مِثْلُنَا بِالْأَلَمِ وَالْفَزَعِ؟ رَدَّ عَلَيْهِ وَسِيمٌ: رُبَّمَا يَكُونُ ذَلِكَ،	
137	وَلَكِنْ هُنَاكَ فَوَائِدُ مُتَعَدِّدَةٌ لِإِنْشَاءِ الْحَدَائِقِ، فَفِيهَا نَحَافِظُ عَلَى	
143	الْحَيَوَانَاتِ الْمُنْقَرِضَةِ، وَيُدْرَسُ الْعُلَمَاءُ حَيَاتُهَا دِرَاسَةً	
152	عِلْمِيَّةً، وَيَتِمُّ كَذَلِكَ تَوْعِيَةُ النَّاسِ بِأَهْمِيَّةِ حِمَايَةِ الْحَيَاةِ الْبَرِّيَّةِ.	
163	أَبَ الصَّبِيَّانِ لِبَيوتِهِمْ وَقَدْ امْتَلَأَتْ صُدُورُهُمَا بِالْغَبْطَةِ وَالْحُبُورِ بِهَذَا الْيَوْمِ الْبَهِيْجِ	
171	الْمُنْتَصِرِ، الَّذِي سَادَهُ التَّسَامُحُ وَاللَّهُوُ مَعَ الْأَهْلِ وَالْخِلَآنِ	

اسم ولقب التلميذ:	القسم	تاريخ الميلاد	تاريخ الإجراء:	مكان الإجراء:
	زمن القراءة	عدد الوحدات المقررة	عدد الأخطاء	العلامة (درجة لكل وحدة صحيحة)
المقاطع الصوتية				
الكلمات				
النص				
العلامة النهائية				

الاسم واللقب: تاريخ الميلاد: المدرسة:

الملحق رقم 03: مخرجات برنامج spss

1-معامل الثبات :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.847	3

2-معامل الارتباط :

Correlations

		عدد الحروف الصحيحة	عدد الكلمات الصحيحة	عدد كلمات النص الصحيحة
عدد الحروف الصحيحة	Pearson Correlation	1	.856**	.580**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	98	98	98
عدد الكلمات الصحيحة	Pearson Correlation	.856**	1	.590**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	98	98	98
عدد كلمات النص الصحيحة	Pearson Correlation	.580**	.590**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	98	98	98
إختبار تشخيص القراءة	Pearson Correlation	.901**	.922**	.830**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	98	98	98

Correlations

		إختبار تشخيص القراءة	تلميذ متعلم/غير متعلم
إختبار تشخيص القراءة	Pearson Correlation	1	-.405**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	98	98
تلميذ متعلم/غير متعلم	Pearson Correlation	-.405**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	98	98

3- أختبار T للفرضية الفرعية الاولى :

Group Statistics

	تلميذ متعلم/غير متعلم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عدد الحروف الصحيحة	درس الوعي الصوتي	50	31.08	6.509	.920
	لم يدرس الوعي الصوتي	48	24.15	9.140	1.319

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
عدد الحروف الصحيحة	Equal variances assumed	13.280	.000	4.340	96
	Equal variances not assumed			4.311	84.657

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
عدد الحروف الصحيحة	Equal variances assumed	.000	6.934	1.598
	Equal variances not assumed	.000	6.934	1.609

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
عدد الحروف الصحيحة	Equal variances assumed	3.763	10.106
	Equal variances not assumed	3.736	10.133

4-إختبار الفرضية الفرعية الثانية :

Group Statistics

	تلميذ متعلم/غير متعلم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عدد الكلمات الصحيحة	درس الوعي الصوتي	50	36.44	9.664	1.367
	لم يدرس الوعي الصوتي	48	24.69	11.267	1.626

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
عدد الكلمات الصحيحة	Equal variances assumed	2.453	.121	5.550	96
	Equal variances not assumed			5.532	92.552

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
عدد الكلمات الصحيحة	Equal variances assumed	.000	11.753	2.118
	Equal variances not assumed	.000	11.753	2.124

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

95% Confidence Interval of the Difference

		Lower	Upper
عدد الكلمات الصحيحة	Equal variances assumed	7.549	15.956
	Equal variances not assumed	7.534	15.971

5- اختبار T للفرضية الفرعية الثالثة :

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
عدد كلمات النص الصحيحة	تلميذ متعلم/غير متعلم				
	درس الوعي الصوتي	50	90.38	11.446	1.619
	لم يدرس الوعي الصوتي	48	86.23	11.167	1.612

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
عدد كلمات النص الصحيحة	Equal variances assumed	.146	.704	1.816
	Equal variances not assumed			1.817

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
عدد كلمات النص الصحيحة	Equal variances assumed	96	.032	4.151
	Equal variances not assumed	95.974	.032	4.151

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

95% Confidence Interval of the

		Std. Error Difference	Difference	
			Lower	Upper
عدد كلمات النص الصحيحة	Equal variances assumed	2.285	-.386-	8.687
	Equal variances not assumed	2.284	-.383-	8.685

6- اختبار T للفرضية العامة :

Group Statistics

	تلميذ متعلم/غير متعلم	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
إختبار تشخيص القراءة	درس الوعي الصوتي	50	52.63	8.642	1.222
	لم يدرس الوعي الصوتي	48	45.02	8.698	1.255

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
إختبار تشخيص القراءة	Equal variances assumed	1.078	.302	4.346	96
	Equal variances not assumed			4.345	95.782

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
إختبار تشخيص القراءة	Equal variances assumed	.000	7.613	1.752
	Equal variances not assumed	.000	7.613	1.752

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
إختبار تشخيص القراءة	Equal variances assumed	4.135	11.090
	Equal variances not assumed	4.135	11.090