United Arab Emirates University
Scholarworks@UAEU

Theses | Electronic Theses and Dissertations

11-2016

أثر برنامج قائم على الوع الفونولوجي ف تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي – دراسة حالة

مها عطا جابر المدهون

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses

Part of the Curriculum and Instruction Commons

Recommended Citation

2016) "أثر برنامج قائم على الوع الفونولوجي ف تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي – دراسة حالة" (جابر المدهون, مها عطا. *Theses*. 734.
https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/734

This Thesis is brought to you for free and open access by the Electronic Theses and Dissertations at Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in Theses by an authorized administrator of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

جامعة الإمارات العربية المتحدة
United Arab Emirates University

UAEU

جامعة الإمارات العربية المتحدة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي – دراسة حالة

مها عطا جابر المدهون

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(مسار المناهج وطرق التدريس)

إشراف د. نجم الدين الشيخ

نوفمبر 2016

إقرار أصالة الأطروحة

أنا **مها عطا جابر المدهون**، الموقعة أدناه، طالبة دراسات عليا في جامعة الإمارات العربية المتحدة ومقدمة الأطروحة الجامعية بعنوان "***أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي***"، أقر رسميا بأن هذه الأطروحة هي العمل البحثي الأصلي الذي قمت بإعداده تحت إشراف **د. نجم الدين الشيخ، أستاذ مشارك في كلية التربية**. وأقر أيضاً بأن هذه الأطروحة لم تقدم من قبل لنيل درجة علمية مماثلة من أي جامعة أخرى، علماً بأن كل المصادر العلمية التي استعنت بها في هذا البحث قد تم توثيقها والاستشهاد بها بالطريقة المتفق عليها. وأقر أيضاً بعدم وجود أي تعارض محتمل مع مصالح المؤسسة التي أعمل فيها بما يتعلق بإجراء البحث وجمع البيانات والتأليف وعرض نتائج و/أو نشر هذه الأطروحة.

توقيع الطالبة: _____ التاريخ: 14/12/2016

جامعة الإمارات العربية المتحدة
عمادة الكتبات
UAEU
LIBRARIES DEANSHIP
U.A.E UNIVERSITY

UAEU Library
1000501494

حقوق النشر © 2016 مها عطا جابر المدهون
حقوق النشر محفوظة

لجنة الإشراف

1) المشرف الرئيسي: د. نجم الدين الشيخ
الدرجة: أستاذ مشارك
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية

2) عضو مناقش الداخلي: د. علي ابراهيم
الدرجة: أستاذ مشارك
قسم أصول التربية
كلية التربية

3) عضو مناقش داخلي: د. محمد عبيد الظنحاني
الدرجة: أستاذ مشارك
قسم المناهج
كلية التربية

إجازة أطروحة الماجستير

أجيزت أطروحة الماجستير من قبل أعضاء لجنة المناقشة المشار إليهم أدناه:

1) المشرف (رئيس اللجنة): د. نجم الدين الشيخ
الدرجة: أستاذ مشارك
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية

التوقيع: _____ التاريخ: Dec 6, 2016

2) عضو داخلي: د. علي ابراهيم
الدرجة: أستاذ مشارك
قسم أصول التربية
كلية التربية

التوقيع: _____ التاريخ: 14/12/2016

3) عضو داخلي : د. محمد عبيد الظنحاني
الدرجة: أستاذ مشارك
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية

التوقيع: _____ التاريخ: 7/12/2016

اعتمدت الأطروحة من قِبل:

عميد كلية التربية: أستاذ الدكتور برنالد أوليفر

التوقيع: _____ التاريخ: 14/12/2016

عميد كلية الدراسات العليا: الأستاذ الدكتور ناجي واكيم

التوقيع: _____ التاريخ: 14/12/2016

النسخة رقم 10 من 10

الملخص

هدفت دراسة الحالة هذه إلى قياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ، وقد اشتملت العينة على ثمانية طلاب من طلبة الصف الثاني الأساسي المُسجلين في إحدى المدارس الخاصة التي تعتمد المنهج الأمريكي في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة ، و قد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة لتخدم هدف الدراسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط لتحقيق هدف الدراسة وذلك من خلال دمج الأدوات الكمية مع الأدوات الكيفية وتمثلت الأدوات الكمية في الاختبار القبلي والبعدي ، أما الأدوات الكيفية فتمثلت في تحليل الوثائق والفيديوهات و إجراء مقابلات مع أولياء أمور الطلبة المشاركين في البرنامج ، و قد اشتملت الدراسة على مرحلتين لجمع و تحليل البيانات، ففي المرحلة الأولى تم إجراء الاختبار القبلي لتحديد مستويات الطلبة و من ثم تم تطبيق البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي و بعدها تم إجراء الاختبار البعدي، أما المرحلة الثانية من إجراء الدراسة فقد قامت الباحثة بجمع الوثائق التي تحتوي على الأنشطة والفيديوهات التي تم ممارستها في البرنامج وذلك لتحليلها و تتبع مدى تطور الطلبة في مهارة القراءة خلال البرنامج، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع أولياء الأمور، و قد أسفرت النتائج على أن استخدام برنامج قائم على الوعي الفونولوجي قد أدى إلى تطور مستوى القراءة لدى الطلبة بشكل عام، و قد أدى إلى تطوير مهارات الوعي الفونولوجي مثل رفع مستوى الطلبة في مهارة تركيب و تجميع الأصوات و مهارة التلاعب بالأصوات لإدراك الكلمة ، كما تم تدعيم النتائج بآراء أولياء الأمور حيث أظهروا انطباعًا إيجابيًا تجاه تطبيق البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي و أثره على أداء أبنائهم القرائي.

كلمات البحث الرئيسية: برنامج ، الوعي الفونولوجي ، مهارة القراءة .

العنوان والملخص باللغة الإنجليزية

The Effect of Phonolgical Awarness Program on Developing the Reading Skill for the UAE second graders

Abstract

This study is aimed at investigating the effectivenss of phonological awareness program on developing the reading skill for the second grader students in a private school in Al-Ain area. The sampleing size was selected purposively in which eight second graders participated in the study. The study adopted the mixed method design in which both quantitative and qualitative means were used. The study passed through two phases. The first phase included the quantitiative data collection which was: the implementation of the pre-test to identify the levels of the students, then the implementation of the program and finally the post-test. The second phase included the qualitiative data collection in which docuemnts analysis and interviews were carried out. The study revealed that the effectiveness of phonological awarenss program led to a significant development in students' reading skill, a development in phoneme segmentation and syllable deletion. Furthermore, the effectivenss of phonological awareness program led to positive attitudes showed from parents towards their children's perfromances in their reading skill.

Keywords: Program, Phonolgical Awarness, Reading Skill.

شكـــــر وتقدير

الحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على المعلم الأول سيدنا محمد خاتم النبيين وإمام المرسلين وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا وبعد :

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى منهل العلم، وصاحب الفضل والذوق الرفيع الذي كان بمثابة الأب في توجيهه الحاني لنا، والذي ما بخل يومًا بجهده وبوقته علينا وكان يرشدنا إلى الطريق الصحيح كلما حدنا عنه وكان له الفضل بعد الله في إنجاز هذه الأطروحة الأستاذ الدكتور نجم الدين الشيخ، فله الشكر كل الشكر والاعتراف بالجميل والعرفان، ولا ينكر فضل المعروف إلا الجاحد.

كما و أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور علي إبراهيم على ما قدمه لنا طوال سنوات الدراسة وحتى إتمام هذا العمل، فقد كان لنا خير عون وسند.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور محمد عبيد الظنحاني؛ على الملاحظات القيمة التي رفد بها هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور أحمد السوادحة على تجشمه عناء القراءة وتقديم الملاحظات اللغوية التي ساهمت في إخراج هذه الأطروحة دون أخطاء لغوية إن شاء الله.

الإهداء

أهدي هذا العمل

إلى والدي الحبيب طيب الله ثراه

إلى أمي الغالية نجمة تضيء طريقي، و أهتدي بها في ظلمات الحياة

إلى سندي في هذه الدنيا إخوتي

إلى كل من علمني حرفًا طوال حياتي

إلى كوكبة من الزملاء في مدرستي والذين ما بخلوا في مساعدتهم بكل ما أوتوا من قوة

أقدم لهم كل الشكر والعرفان بالجميل

اللهَ أسأل أن أكون قد وفقت في تقديم هذه الأطروحة بالشكل المطلوب، فإن أصبت فهو توفيق ومنّة من الله، وإن أخطأت فمن نفسي، والكمال لله وحده.

قائمة المحتويات

العنوان i
إقرار أصالة الأطروحة ii
حقوق الملكية والنشر iii
لجنة الإشراف iv
إجازة أطروحة الماجستير v
الملخص vii
العنوان والملخص باللغة الإنجليزية viii
شكـــــر وتقدير ix
الإهداء x
قائمة المحتويات xi
فهرس الجداول xv
فهرس الأشكال xvi
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1
المقدمة 1
أولًا : مهارة القراءة و أهميتها 1
ثانيًا : علاقة الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة 2
ثالثًا : مشكلة الدراسة 4
رابعًا : هدف الدراسة 8
خامسًا : أهمية الدراسة 8
سادساً : معوقات الدراسة 10
سابعاً : مصطلحات الدراسة 10
ثامنًا: حدود الدراسة 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 12

أولاً: الإطار النظري للدراسة..... 12

النظرية البنائية الاجتماعية..... 13

نظرية النمو المعرفي البنائي..... 17

أثر نظرية النمو المعرفي البنائي و النظرية البنائية الاجتماعية في تعلم مهارة القراءة..... 18

مهارة القراءة و أهميتها في تعلم اللغة..... 19

القراءة في مرحلة التعليم الأساسي 21

طرائق تعليم القراءة للمبتدئين..... 21

الوعي الفونولوجي و أهميته في تنمية مهارة القراءة 24

أولياء الأمور و آراءهم حول الوعي الفونولوجي وأثره في تنمية مهارة القراءة 25

ثانيًا : الدراسات السابقة 26

علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة..... 26

تطوير الوعي الفونولوجي لتنمية مهارة القراءة 30

استراتيجيات في تدريس الوعي الفونولوجي..... 32

ثالثًا : ملخص الفصل الثاني..... 35

الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات 36

المقدمة..... 36

أولًا: منهج الدراسة 37

ثانيًا: عينة الدراسة..... 37

لمحة عن عينة الدراسة..... 37

ثالثًا : أدوات الدراسة 40

أ-الاختبار القبلي والبعدي 40

ب- برنامج الوعي الفونولوجي 42

ج- المقابلات..... 55

رابعًا : جمع البيانات..... 56

خامسًا : تحليل البيانات 57
أ-الاختبار القبلي والبعدي 57
ب- تحليل الوثائق..... 57
ج- تحليل المقابلات..... 57
سادسًا : صدق و ثبات أدوات الدراسة 58
أ- صدق الأدوات 58
الاختبار القبلي والبعدي 58
برنامج الوعي الفونولوجي و أنشطته 59
المقابلات 59
ب. ثبات الأدوات..... 60
سابعًا : الجانب الأخلاقي في البحث 60
ملخص الفصل الثالث..... 61
الفصل الرابع: نتائج الدراسة..... 62
المقدمة..... 62
أولًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الأول..... 63
ثانيًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الثاني..... 66
ثالثًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الثالث..... 73
رابعًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الرابع 82
ملخص الفصل الرابع..... 84
الفصل الخامس: المناقشة والتوصيات 86
المقدمة..... 86
أولًا: مناقشة النتائج 86
ثانيًا :التوصيات 95
ثالثًا : المقترحات..... 96
المراجع العربية..... 97

المراجع الأجنبية 101
الملاحق..... 104

فهرس الجداول

جدول 1: خطة تطبيق البرنامج 44

فهرس الأشكال

شكل 1: المجموع الإجمالي للاختبارين القبلي و البعدي لطلاب العينة 63

شكل 2: المتوسطات الحسابية لمحاور البرنامج الأربعة وذلك لجميع طلاب العينة..... 65

شكل 3: أداء الطلاب في نشاطين من أنشطة المحور الأول (تدريبين من نشاط أطبق ما تعلمت) 66

شكل 4: أداء الطلاب في نشاطين من أنشطة المحور الثاني..... 67

شكل 5: أداء الطلاب ا في نشاطين من أنشطة المحور الثالث..... 69

شكل 6: أداء الطلاب في نشاطين من أنشطة المحور الرابع 70

شكل 7: أداء الطلاب الثمانية في مهارة القراءة لثلاثة نصوص قرائية 71

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

المقدمة

هدفت هذه الدراسة لبيان أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة، وفي هذا الفصل سيتم عرض تفاصيل عامة عن الدراسة و المفاهيم الأساسية، و من ثم سيتم تناول مشكلة البحث و هدف الدراسة و أهميتها و عرض أسئلة الدراسة .

أولًا : مهارة القراءة و أهميتها

تعد القراءة المهارة الثالثة من مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة) وأبرز مهارة انشغل بها التربويون والعاملون بالتعليم، "ولقد أجمع التربويون والعاملون بالتربية والتعليم على أهمية ومكانة القراءة باعتبارها المدخل الرئيس للتعليم والتعلُّم و لرقي وتقدم الشعوب وتحقيق رفاهيتها وذلك لارتباط القراءة بكل نشاط إنسانيّ " (عبد الوهاب، الكردي، سليمان، 2004).

تعد القراءة بحد ذاتها مصطلحًا متشعبًا فيمكنها أن تخدم أغراضًا وأهدافًا متعددة، فمثلًا يرى أفريل (2013) أن القراءة مصطلح واسع إذ تتراوح عبر مستويات متعددة: فقارئ التسلية يعد قارئًا، وكذلك قارئ الروايات البوليسية وقارئ الفلسفة وقارئ الكتاب المدرسيّ، ولكن النتاجات تختلف بحسب الأغراض والأهداف التي يراد تحقيقها من القراءة .

وتعد تنمية القدرات القرائية لدى التلاميذ هي مهمة المدرسة الابتدائية الأولى بمراحلها الثلاث (الصف الأول والثاني والثالث) حيث يبدأ تعريف التلاميذ بنظام الكتابة العربية في الصف الأول الأساسيّ ويستمر حتى الصف الثالث حيث بعدها يكتسب التلاميذ القدرة على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة بحيث يعني انتهاء التلاميذ من الصف الثالث

اكتسابهم القدرة على التهجئة الصحيحة للكلمات (الجرف، 1994) ، فكما نعلم أن المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساسية في حياة الطالب حيث يتم بناء المهارات اللغوية الأساسية فيها ولاسيما مهارة القراءة .

القراءة عملية عقلية تحتوي على مجموعة من العمليات المعقدة و المرتبطة ببعضها بعضًا فهي إذًا ليست عملية بسيطة و إنما فيها من التعقيد بحيث تشترك في أدائها حواس ومهارات مختلفة، ففيها تعرّف، والتعرف وسيلة للفهم، وفيها رؤية الكلمات المكتوبة مما يعني اشتراك البصر مع الجهاز العصبي، وفيها نطقٌ والنطق يستدعي اشتراك النطق وحاسة السمع (مبيضين،2003) ويرى كل من منتصر والشايب والعيس (2014) أن القراءة تعتمد على مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم على تفكيك الكلمات والرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية وبالتالي القدرة على القراءة السليمة التي بدورها تحتاج إلى سلامة الحواس والذكاء، ولقد شهدت السنوات الأخيرة ضعفًا ملحوظًا في قراءة الطلاب في مختلف مراحلهم الدراسية في الوطن العربي؛ وهذا بسبب ضعف المعالجة الفونولوجية والقدرات اللغوية ذات الصلة، وقد أجرى كلٌّ من المنتصر و الشايب و العيس (2014) دراسة في الجزائر تهدف إلى بيان العلاقة بين ضعف القراءة و الوعي الفنولوجي لطلبة الصف الرابع و الخامس الأساسي، و تم اختيار عينة تألفت من ثلاثين طالب وطالبة للمشاركة في الدراسة بناءً على معايير تشخيصية لضعف القراءة، و قد تم البحث في إطار دراسة استكشافية باستخدام معالجة إحصائية، و قد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين ضعف القراءة و الوعي الفونولوجي.

ثانيًا : علاقة الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة

يعد المدخل الفونولوجي من المداخل الهامة التي يعمل بها المختصون من أجل تحسين مستويات الطلبة في القراءة لاسيما في المراحل الدراسية الثلاث الأولى، وهو أحد العوامل المؤثرة

في صعوبات القراءة والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولاسيما الأصوات المتشابهة وتذكُّر تلك الأصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات (عاشور، والمقدادي، 2005) وتؤيده في ذلك بويل و العجاوي (2013) في ذلك بقولها: "تعتمد طلاقة القراءة في الصفوف الدراسية الأولى على دقة فك رموز الكلمات وهي مهارة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الوعي الصوتي .

وترى الأكاديمية المهنية للمعلمين (2012) أن الوعي الفونولوجي يعد مدخلًا فاعلًا لتدريس القراءة حيث إنه يعمل على تنمية وعي الطالب بصوت الحرف وشكله والربط بينهما، ومن ثم القدرة على تهجئة الكلمات سواء أكانت مألوفة أم غير مألوفة مما يسهم في رفع مستوى قراءة الطالب، كما أكد عبد الجواد (2014) فاعلية البرنامج الفونولوجي في تحسين الأداء القرائي حيث أجرى دراسة تهدف إلى بيان أثر استخدام بعض مهارات الوعي الفونولوجي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي ضعاف القراءة، وتكونت العينة من ثلاثين تلميذًا بحيث مثل خمسة عشر طالبًا منهم المجموعة التجريبية بينما مثل خمسة عشر طالبًا منهم المجموعة الضابطة وللتوصل لنتائج الدراسة استخدم الباحث سجلات تطوير المعلمين بالإضافة إلى مقياس التعرف على أصوات الحروف، ومقياس مهارة تمييز الحروف المتشابهة صوتًا ومقياس مهارة التعرف على الكلمات ونطقها نطقًا صحيحًا من حيث البنية ومقياس مهارة الوعي الصوتي و مقياس الذكاء المصور لأحمد ذكي صالح (1987)، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد (رجب شعبان) وبرنامجًا قائمًا على استخدام بعض مهارات الوعي الفونولوجي وتوصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الأداء القرائي كما توجد فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار

البعدي في مهارات التعرف على أصوات الحروف ومهارة تمييز الحروف المتشابهة صوتًا ومهارة التعرف على الكلمات ونطقها نطقًا صحيحًا من حيث البنية.

و أكدت شرقي (2010) أن ضعف تمكن الطلاب في مهارات الوعي الفونولوجي يؤدي إلى ضعف في القدرة على إدراك العلاقة المتبادلة بين الصوت وشكله مما يؤدي إلى ضعف ملحوظ في القراءة.

ثالثًا : مشكلة الدراسة

أولت دولة الإمارات العربية المتحدة اهتمامًا بالغ الأهمية لتنمية مهارة القراءة، فنرى مبادرة صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم (تحدي القراءة العربي) على رأس هرم المبادرات القرائية في الدولة، وتلتها العديد من المسابقات المحلية والدولية والتي تندرج بمجملها تحت القراءة وأهميتها في إنشاء جيل واعٍ مثقف قارئ، كما أولت المؤسسات التربوية والتعليمية اهتمامًا كبيرًا بالقراءة فنجد الاختبارات المعيارية مثل (EMSA) و (PRILS) تنفذ بين الحين والآخر لتعكس المستوى الحقيقي للطلبة والطالبات، وعلى الرغم من أهمية القراءة في بناء شخصية الطفل وجدانيًا ومهاريًا وعقليًا وعلميًا واجتماعيًا وبالرغم مما سبق مازال هناك ضعف شديد وواضح في مهارة القراءة لدى طلبة المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهذا ما أكدته بعض الدراسات والبحوث التربوية والمختصين الذين عملوا في هذا المجال فأشار سمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم في جريدة الاتحاد (2015):

" العالم العربي اليوم يمر بأزمة قراءة ومعرفة والأرقام التي نسمعها في هذا المجال صادمة، نحن من أقل المناطق في العالم من حيث القراءة. ونتائج ذلك التأخر المعرفي نراه كل يوم في التأخر الحضاري والفكري لمنطقتنا وهذا التحدي اليوم هو خطوة أولى نتمنى أن يكون لها تأثيرها على المدى البعيد في إصلاح هذا الخلل "

ونقل حلاوة (2 مارس , 2016) عن الدكتور خليفة السويدي ما نصه: إن 90% من طلبة المدارس لا يجيدون القراءة والكتابة بشكل صحيح، وأيده في ذلك السباعي (22 يناير، 2012) حيث نوه على وجود ضعف في القراءة والكتابة لدى طلبة بدولة الإمارات العربية المتحدة، ونقل السباعي (22 يناير ، 2012) عن وكيل وزارة التربية والتعليم : بأن سبب هذا الضعف - الذي أشارت إليه الدراسة سابقًا - هو إهمال الإدارات المدرسية والمعلمين في الوقوف بشكل جدي على تشكيل استراتيجيات فاعلة تخدم تنمية مهارة القراءة خاصة في المراحل الأولى، كما أن التحاق الطلبة بالمدارس الأجنبية وتركيزهم على اللغة الإنجليزية أكثر من اللغة العربية يعد سببًا أساسيًا لهذا الضعف.

ونقل السباعي (22 يناير ، 2012) عن معلمين للغة العربية في مدارس الدولة: إن ظاهرة ضعف القراءة والكتابة قد انتشرت بشكل قد يشكل خطرًا كبيرًا على واقع تعليم اللغة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وعزا ذلك إلى إهمال اللغة في مراحل التعليم الأولى فضلًا عن اهتمام الطلاب بتعلم اللغة الإنجليزية على حساب العربية وتأثير الشبكة المعلوماتية والشارع وسوق العمل مشددًا على ضرورة وضع خطط علاجية لهؤلاء الطلبة في مراحل مبكرة قبل أن تتفاقم المشكلة ويستعصى علاجها فيما بعد، ونقل عن الآخر إن عدم ملاءمة أساليب وطرق التدريس للمحتوى وعدم استمرارية تدريب الطلبة على توظيف اللغة يعد سببًا كافيًا لوجود هذا الخلل اللغوي، ونرى أن نتائج اختبارات EMSA (2015) عكست آراء الباحثين حيث كان المعدل الاجمالي لطلبة المرحلة التأسيسية كعينة في إحدى المدارس الخاصة حوالي 76%، باعتبار أن هذا المعدل لا يعكس الجهود الجبارة التي تقوم بها دولة الإمارات لتنمية مهارة القراءة، كما أكدت نتائج اختبارات PIRLS و هو اختبار عالمي معتمد يقيس مستوى القراءة باللغة الأم لدى طلبة الصف الرابع أن متوسط دولة الامارات العربية المتحدة كان أدنى من المتوسط الدولي (500) بالرغم من حصولها على أعلى مستوى بين الدول العربية بمعدل (439) مما يستوجب ضرورة

النظـر ومراجعـة الاسـتراتيجيات المسـتخدمة فـي تنميـة مهـارات القـراءة لـدى طـلاب المرحلـة التأسيسية.

و أكد كلٌّ من الغزو وطيبي والسرطاوي (2005) والتـي هدفت إلـى تعرف مدى إتقان التلاميـذ فـي الصـفوف الابتدائيـة الأولـى للمهـارات الأساسـية فـي القـراءة والكتابـة والصـعوبات المرتبطـة بهـا ولتحقق هدف الدراسـة اعتمد البـاحثون علـى ثلاثـة اختبـارات رئيسـة اشـتملت علـى مهارات فرعية محددة، وطبق البحث على عينة بلغت (140) تلميذًا تم توزيعهم على عدة مدارس ابتدائيـة فـي مدينـة العين، وتوصـلت الدراسـة إلـى أنـه يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة في اختبار التسمية وقراءة الكلمات والـوعي الصـوتي بينمـا لم تكن هناك دالة إحصائية في اختباري التهجئة وقراءة وكتابة الحروف.

كما نوه الباحثون على ضرورة تظافر الجهود في البيت والمدرسة لتدريب طلاب المرحلة الأساسـية علـى مهـارات القـراءة والكتابـة نظـرًا لأهميتهـا فـي إكسـاب المتعلمـين مهـارات القـراءة والكتابة مشددين علـى أن لـتعلم مهـارات الـوعي الصـوتي أثرًا بالغًا فـي تطـوير مسـتويات القـراءة والكتابة لدى المتعلمين في المرحلة الأساسية وأشار الباحثون إلى أن مستويات الطلبـة المتدنيـة فـي القراءة والكتابة تعود بشكل كبير إلـى افتقـار بيئـتهم المدرسـية لاسـتراتيجيات تعلم القـراءة الفاعلـة مقارنةً بأقرانهم المتميزين في القراءة والكتابة.

من خـلال خبـرة الباحثـة فـي تعليم اللغـة العربيـة للمرحلـة الابتدائيـة تـرى أن هنـاك أسـبابًا كثيرة قد تسهم في خلق مشكلة ضـعف القراءة، منهـا طـول منهـاج اللغـة العربيـة و إلـزام المعلمـين بإنهائـه ممـا يضـعف قيمـة الاسـتراتيجيات المسـتخدمة لتنميـة مهـارة القـراءة و منهـا اسـتراتيجيات الوعي الفونولوجي بالإضافة إلى شكوى العديد من أوليـاء الأمـور مـن صـعوبة تعـاملهم مـع أبنـائهم وتعليمهم المهـارات الأساسـية فـي القـراءة وخاصـة الطلبـة الملتحقين فـي المـدارس الأجنبيـة والتـي

تعطي الأولوية الكبرى للغة الإنجليزية؛ فينشأ الطالب وهو فاقد استعداده لتعلم اللغة العربية، فكما نعلم فإن مهارة القراءة من المهارات الأساسية لتلاميذ هذه المرحلة فإذا لم يتقنها الطلبة فقد يجدون صعوبة في إتقان باقي المهارات في المواد الأساسية الأخرى، ويتعرض تلاميذ المرحلة الأساسية وخاصة تلاميذ المرحلة الدنيا (الصفوف الأولى) إلى أخطاء متنوعة في القراءة .

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستويات الطلبة في القراءة نتيجة لضعفهم في الوعي الفونولوجي وقصور يتعلق بترجمة النصوص المكتوبة إلى رموز ذات دلالة قرائية واضحة، ومن منطلق أن صعوبات تعلم اللغة العربية بشكل عام وصعوبات تعلم القراءة بشكل خاص يعد أمرًا واقعًا أكدت وجوده العديد من الدراسات فإن العمل على تشخيص وتحديد هذه الصعوبات وعلاجها أمر حتمي وضروري ابتداءً بالمراحل الدراسية الأولى وحتى نهاية المراحل الدراسية العليا تجنبًا لتفاقم المشكلة الذي قد تنتج إذا ما أهملت (محمد ، 2013)، ومن واقع خبرة الباحثة في مجال التعليم فإن طلبة المرحلة التأسيسية عامة والصف الثاني خاصة يواجهون صعوبة في معرفة الأصوات وإتقان القراءة ويرجع هذا الضعف إلى ضعف الوعي الفونولوجي لدى الطلاب وعدم تركيز المعلمين على ترسيخ الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ لجهل بعضهم بأهميته في تحسين مستوى القراءة.

وللتصدي لهذه المشكلة والبحث عن حلول لهذه الظاهرة (ضعف الوعي الفونولوجي) ترى الباحثة أن تجيب عن الأسئلة الآتية في ثنايا دراسة الحالة هذه :

السؤال الأول: ما أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

السؤال الثاني: إلـى أي مـدى سـاهمت الأنشـطة و الأدوات التعليميـة المسـتخدمة أثنـاء تنفيـذ البرنـامج في إعطاء صورة واضحة عن دعم تطور الـوعي الفونولـوجي لغرض تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

السؤال الثالث: ما هي أراء أولياء أمور الطلبة حول فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى أبنائهم في الصف الثاني؟

السؤال الرابع: إلـى أي مـدى سـاهم البرنـامج فـي صـقل الـوعي الفونولـوجي لـدى طلبـة الصـف الثاني الأساسي ؟

رابعًا : هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر برنامج قائم علـى الـوعي الفونولـوجي فـي تنميـة مهـارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مما قد يسهم في بيـان أسباب ضـعف التلاميذ فـي القراءة والعمـل علـى علاجهـا باسـتخدام اسـتراتيجيات واضـحة وهادفـة مـن شـأنها أن تعـزز وتنمـي ميـول الطلبـة للقـراءة الصـحيحة، كمـا تهـدف الدراسـة إلـى تقـديم توصـيات ذات قيمـة عاليـة للمعلمـين لمساعدتهم في التخطيط والتنفيذ ومعرفة استراتيجيات حديثة لتحسين مستوى قراءة التلاميذ.

خامسًا : أهمية الدراسة

إن سبب ضعف التلاميذ في القراءة هو عدم التمكن في مهارات الوعي الفونولوجي، حيث مازال تعلم الـوعي الفونولـوجي يعـاني قصـورًا كبيرًا ممـا يسـبب ضـعفًا ملحوظًـا لـدى التلاميذ فـي القراءة وهو مجهول الأسباب في بعض الحالات، ولما كانـت القراءة نافذة الفرد فـي التواصـل مـع مجتمعه والشعور بما يشعر به أفراد المجتمع كان لزامًا علينا نحن - التربـويين - أن نعمـل ونجتهد من أجل إيصـال طلبتنا لمرحلة التميّز في القراءة وهذا لا يمكن أن يتحقق بعيدًا عن تنميـة الـوعي

الفونولوجي بدايةً، وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الوعي الفونولوجي و أثره في القدرة القرائية إلا أنها لم تتوصل إلى تنمية إدراك الطلبة بالوعي الفونولوجي، بينما هذه الدراسة تهدف لبيان أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة حيث تم بناء هذا البرنامج باستخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تهدف لتعزيز وتنمية الوعي الفونولوجي وقياس أثره في تحسين قراءة التلاميذ لاسيما تلاميذ المرحلة الأساسية وتمكن المعلمين العاملين في المراحل التعليمية المختلفة من الاستفادة من البرنامج بعد إجراء بعض التعديلات التي تجعل البرنامج يتناسب مع المراحل الدراسية الأخرى بهدف علاج ضعف القراءة لدى طلابهم باختلاف مراحلهم.

بناءً على ما تم ذكره سابقًا فإن ما يميز هذه الدراسة عن باقي الدراسات التي تم عرضها هو ندرة الدراسات الخاصة بهذا المجال في حدود اطلاع الباحثة في دولة الإمارات العربية المتحدة خاصة وفي الوطن العربي عامة كما تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها تربط مهارتين ببعضهما بعضًا (مهارات الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة) وتعمل على تطويرهما جنبًا إلى جنب حيث إن هدف الدراسة: هو قياس مدى فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وسوف يستخدم المنهج المختلط بحيث يتم دمج الجانب التجريبي مع الجانب الكيفي في الدراسة للحصول على نتائج عميقة ودقيقة تدعم هدف البحث .

وأضافت الدراسة إلى المكتبة العربية مرجعًا يفيد الباحثين، وخطت طريقًا جديدًا في التعمق في تعليم القراءة بناءً على نتائج الدراسة وتوصياتها.

سادساً : معوقات الدراسة

في هذه الدراسة سوف تقتصر النتائج على عينة الدراسة فقط باعتبارها دراسة حالة بحيث لايمكن تعميم النتائج، بالإضافة إلى ظهور بعض الظروف غير المتوقعة خلال تطبيق البرنامج مثل غياب بعض الطلاب عن بعض الدروس وبالتالي ألزمت الباحثة بتعويض هذه الحصص للطلبة حيث كان ذلك مرهقًا لكل من الطلبة والباحثة معًا، بالإضافة إلى وجود صعوبة في إجراء المقابلات مع بعض أولياء الأمور حيث رفض أربعة منهم المشاركة في المقابلات نظرًا لانشغالهم علمًا بأنهم قد أبدوا موافقة على المشاركة في تطبيق البرنامج.

سابعاً : مصطلحات الدراسة

الوعي الفونولوجي : عرف مطر والعايد (2009) الوعي الفونولوجي بأنه إدراك أصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجملًا مع فهم الحدود السمعية والصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما ويظهر ذلك في قدرة الطالب على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات(تجزئة) وتقفية وسجع الكلمات وتعرف أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح ، ضم ، كسر).

البرنامج التربوي : يرى شحاته والنجار (2003) أن البرنامج عبارة عن مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقًا لخطة معينة أو مشروع يهدف لتنمية بعض المهارات التي ترتبط فيما بينها بهدف عام أو مخرج نهائي، ويوضح البرنامج سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة خلال مدة معينة في مكان محدد.

كما عرف المركز الوطني للوثائق التربوية (2009) البرنامج بأنه مخطط عام يخطط له التربوي لعمليتي التعليم والتعلم في مرحلة مخصصة من مراحل التعليم ويلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة محددة كما يتضمن المهام التعليمية التي يجب أن تنجز من قبل المتعلمين

كما يجب أن يراعي البرنامج سنوات نمو المتعلمين وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة.

المهارة : عرف التميمي و آخرون (2009) المهارة بأنها خبرة لازمة لتنفيذ عمل محدد، ويتم تعلمها عن طريق التعليم والتدريب والممارسة.

القراءة : عرف الظنحاني القراءة بأنها عملية تحول الرمز إلى معنى (2011) . وأشار رزق (2006) بأنها عملية تعرف الرموز المطبوعة وتمييزها.

ثامنًا: حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفق الحدود الآتية:

الحد البشري والمكاني: اقتصرت عينة الدراسة على ثمانية طلاب وطالبات من طلاب الصف الثاني الأساسي تم اختيارهم بطريقة مقصودة من بين أربع شعب موجودة ضمن المدرسة المعنية بالدراسة وهي إحدى المدارس الخاصة الكبرى التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، واختيرت المدرسة دون غيرها لتوفر إمكانية التجريب ومتابعة إجراءات التطبيق. كما اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف الثاني لأهمية هذه المرحلة بشكل خاص والمرحلة الدنيا بشكل عام وفق ما يراه الخبراء التربويون وهي المرحلة التعليمية الأكثر مناسبة لتنمية مهارات القراءة .

الحد الزماني : عقدت دراسة الحالة هذه خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (2016-2015)

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف الفصل الثاني إلى استعراض النظريات والدراسات السابقة التي تم تناولها في دراسة الحالة هذه ويتناول هذا الفصل الحديث عن الإطار النظري الذي اعتمدت عليه الباحثة أثناء إعداد الدراسة، و أهمية مهارة القراءة في تعلم اللغة بالإضافة إلى طرائق تعليم القراءة للمبتدئين، كما تطرقت الباحثة إلى مفهوم الوعي الفونولوجي و أهميته في تنمية مهارة القراءة، وطرائق تطويره، كما عرضت الباحثة بعض الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، و آراء أولياء الأمور في برامج الوعي الفونولوجي ودورها في تنمية مهارة القراءة.

أولاً: الإطار النظري للدراسة

يحتوي هذا القسم على النظريات المتعلقة بموضوع البحث، والتي تحقق هدف دراسة الحالة هذه، وهو بيان أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لثمانية طلاب من طلبة الصف الثاني الأساسي، و يتضمن هذا الفصل أهم النظريات المرتبطة بهذه الدراسة وذلك من خلال الاعتماد على بعض النظريات التي وضعها علماء التربية مثل Vygotsky (1978) و Piaget (1970) ، بالإضافة إلى ما سبق سيتم تناول المفاهيم الأساسية لهذه الدراسة و هي الوعي الفونولوجي و علاقته بتنمية مهارة القراءة وذلك من خلال الإشارة إلى بعض الدراسات التي لها علاقة بهذا الموضوع، علاوة على ما سبق فإنه سيتم الإشارة إلى بعض الدراسات التي اعتمدت على استراتيجيات معينة لتنمية الوعي الفونولوجي و التي من خلالها يتم رفع مستوى مهارة القراءة لدى الطلاب، و في نهاية الفصل سيتم عرض بعض الدراسات التي تبين آراء أولياء الأمور حول أهمية برنامج الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة.

وتم تناول أهم النظريات التي ترتبط بدراسة الحالة هذه، و التي تتضمن: النظرية البنائية الاجتماعية لفويجتسكي Vygotsky (1978) حيث سيسلط الضوء على مفهومين أساسيين هما: (Zone Proximal Development) و Scaffolding)، أما النظرية الثانية فهي نظرية النمو المعرفي البنائي لبياجيه Piaget (1970) وذلك من خلال التركيز على نظرية التراكيب العقلية و الفكرية و التي تسمى بالاسكيما (schema) .

النظرية البنائية الاجتماعية

يرى Vygotsky (1978) أن عملية التعلم هي عملية اجتماعية بحيث يبني المتعلم خبراته متأثرًا بالخبرات السابقة و ربطها بالخبرات اللاحقة، فيتم التعلم من خلال تفاعل المتعلم مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، و يؤكد Vygotsky (1978) أهمية خلق بيئة تعليمية محفزة و داعمة للمتعلم، وذلك من خلال استخدام طرائق و أساليب و استراتيجيات و أنشطة و مواد تعليمية مشجعة للمتعلمين و مناسبة لاهتماماتهم و خصائصهم و مستوياتهم، و قد عرف Vygotsky (1978) عملية التعلم بأنها عملية تحدث من خلال إجراء حوار خارجي (External Dialogue) يحدث بين المعلم و المتعلم أو حوارٍ يجري بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلم و المادة التعليمية ، أو حوار داخلي (Intramental Dialogue) يحدث بين المتعلم و تفكيره الداخلي لبناء و تشكيل بنيته المعرفية حول موضوع محدد، فتفاعل المتعلم المتكامل مع نفسه و مع المجتمع الذي يحيطه يؤدي إلى تطور الإدراك لدى المتعلم على المستوى الفردي و الاجتماعي(Vygotsky, 1978))، وعند تطبيق نظرية Vygotsky على تعلم و تطوير مهارة القراءة فإن اختيار المواد المقروءة و الاستراتيجيات المستخدمة للتدريس بناءً على مستوى المتعلمين هي من أهم الركائز في خلق بيئة محفزة لتنمية مهارة القراءة، و بناءً على ذلك يتم حدوث الحوار الخارجي من خلال المتعلمين مع بعضهم بعضًا من ناحية، المعلم و النص المراد قراءته من ناحية أخرى، و يتم حدوث حوار داخلي بين المتعلم نفسه و نص القراءة من تحليل و تركيب و فهم و تفسير للمترادفات و الكلمات و المعاني المقصودة خلف كل كلمة أو كل جملة

مكتوبة في هذا النص(Wilson, 1999) فإذا كانت هناك بيئة تعليمية محفزة لها غرض و هدف معين وواضح مراد تحقيقه من خلال التفاعل الاجتماعي للمتعلمين، وُجدت نتائج تعليمية ملموسة من هذا الشيء، واعتمدت نظرية Vygotsky على مصطلحين رئيسين: الأول هو (Zone Proximal Development) و التي يمكن تطويرها و تنميتها من خلال تفاعل المتعلم اجتماعيًا مع ذوي الخبرات لاكتسابها و تحسينها، و الثانية تدعي (Scaffolding) و هي تُعنى بالدعائم التعليمية المقدمة للمتعلم لتعزيزه و تحفيزه خلال عملية التعلم.

وعرف Vygotsky (1978) مصطلح Zone Proximal Development على أنها الفجوة أو المسافة بين مستوى التطور الفعلي عند حل مشكلة ما بشكل مستقل دون الاعتماد على أحد (الأداء المستقل) و بين المستوى المتوقع عند حل مشكلة معينة بمساعدة آخرين بالغين ذوي خبرات (الأداء المساعد)، فنرى أن Zone Proximal Development منطقة غير مستقرة بحسب المهارات و السلوكيات التي يقوم بها المتعلم لإنجاز مهام معينة، فمثلاً المهمة التي يقوم بها المتعلم و ينجزها بمساعدة الآخرين قد ينجزها بعد ذلك بمفرده و باستقلالية كاملة و يدل هذا على تطور المتعلم، فهي منطقة تتبع لحال المتعلم خلال عملية التعلم و تقيس مستوى إنجاز المتعلم من خلال المهام و الأنشطة التي يقوم بها، و من خلال هذه التغيرات و التطورات يتقن المتعلم مهارات جديدة و مفاهيم متنوعة تخدمه في تطوير ذاته ليؤدي مهام متقدمة في المستقبل، بالإضافة إلى أن التعامل مع أكثر من متعلم يعني اختلاف المنطقة حسب مستويات المتعلمين، و بالتالي على المعلم مراعاة الفروق الفردية التي تؤدي إلى اختلاف مناطق النمو المختلفة و التي ينتج عنها اختلاف نوع الدعم و المساعدة المقدمة للمتعلم، فبعض المتعلمين يلزمهم دعم أكثر من متعلمين آخرين فيجب مراعاة هذا الجانب من خلال القياس الدقيق للمستويات الحقيقية لدى المتعلمين، و من ثم يتم اختيار المواد و الأنشطة و الاستراتيجيات التعليمية بناءً على ذلك، فتتبع مراحل المتعلم Zone Proximal Development يساعد على معرفة ما إذا تم اكتساب

مهارة معينة و تطويرها أم لا، فالمتعلم يمر بمراحل في هذه المنطقة تبدأ بمرحلة المساعدة و الدعم من قبل الآخرين بحيث يقوم المتعلم بمهمة أو حل مشكلة معينة و لكن بتوجيه و مساعدة من المعلمين أو الآباء أو غيرهم من ذوي الخبرات، و من ثم ينتقل إلى المرحلة التالية و هي أداء المهمة من خلال المساعدة الذاتية بحيث يستطيع المتعلم التعامل مع نفس المهمة أو المشكلة بذاته من دون توجيه أو مساعدة من أحد، و من ثم ينتقل إلى مرحلة الأداء التلقائي بحيث يسهل عليه التعامل معها بطريقة تلقائية و إذا تم التدخل من أحد ما فقد يعرقل هذا التدخل أداء المهمة من قبل الطالب بنجاح، فيعود بعد ذلك إلى المرحلة الأولى لاكتساب و تنمية مهارات جديدة و هكذا تستمر العملية التعلمية و التفاعل الاجتماعي لاكتساب خبرات أخرى، بالإضافة إلى أن اكتساب مهارة و تطويرها قد يساعد في اكتساب مهارة جديدة فهي عملية بنائية من خلالها تستخدم الخبرات السابقة و التي يتم معرفتها من خلال تحديد المستوى الواقعي للمتعلم في Zone Proximal Development و بناءً عليها تبنى الخبرات و المهارات الجديدة (Vygotsky, 1978).

وخلاصة ما تم عرضه أن المراحل تمر بثلاث خطوات: الأولى حل المشكلة بمساعدة الآخرين ، والثانية حل المشكلة دون مساعدة ، والثالثة الحل التلقائي.

استخدم Vygotsky (1978) مصطلح scaffolding ليعبر عن المساعدة و الدعم المقدم للمتعلم خلال العملية التعليمية. وهنا يقوم المعلم بتقديم الدعم و المساعدة عند أداء مهمة معينة، و من ثم يتم رفع تلك الدعامات تدريجيًا إلى أن يستطيع المتعلم أداء المهمة باستقلالية اعتمادًا على ذاته، و يكون نوع الدعم أو المساعدة متنوعًا حسب مستوى المتعلم الذي يتم تحديده في البداية من خلال مراقبة و تحليل أداء المتعلمين و من ثم اختيار نوع الدعم المناسب لمستوياتهم و أدائهم، و أنواع الدعم المقدم متنوعة فمنها: دعم المعلم نفسه من خلال التوجيه و الإرشاد، و منها دعم أولياء الأمور للمتعلمين لأن عملية التعلم عملية بنائية اجتماعية أو دعم المجتمع ككل بالإضافة إلى نوعية المواد التعليمية المختارة و المستخدمة و نوعية الأنشطة و طرائق التدريس

المصممة أيضًا تعتبر نوع من أنواع الدعائم المقدمة للمتعلمين، فالدعائم المقدمة للمتعلمين تختلف بحسب احتياجاتهم و مستوياتهم و التي يتم قياسها و تتبعها من خلال منطقة النمو التقاربية (Vygotsky, 1978)، بمعنى لابد من مراعاة الفروق الفردية أثناء عملية التعليم.

و قد أشار Lipscomb, Swanson, & West (2004) إلى أن هناك اعتبارات يجب أن تؤخذ عند استخدام عملية Scaffolding في العملية التعليمية و من أهمها تحفيز و زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم و ذلك من خلال استخدام مهام مناسبة لمستوياتهم يستطيعون إنجازها، و في الوقت نفسه تحدث تطورًا ملحوظًا لديهم فقد يصاب المتعلم بإحباط عند تكليفه بمهام أعلى من مستواه بكثير و لا يستطيع إنجازها، كما يجب تزويد الطلاب بالمساعدة المناسبة و الكافية لإنجاز و تحقيق المهام الموكلة إليهم مما يسهم في اكتساب الخبرات و تحقيق الدعم المناسب لهم، ومعرفة المعلم كيفية سحب الدعائم تدريجيا بحيث لا يحدث سحبها خللًا أو توترًا أو إحباطًا لدى المتعلم خلال العملية التعليمية ويتم إعطاء المتعلم فرصة للاعتماد على نفسه و أداء المهام بشكل ذاتي، فعملية (التسقيل) تكون عملية منتجة إذا ما تم إعطاء الدعم الكافي للمتعلم و إيجاد التحدي في المهام المستهدفة لتحقيق التطور لكن إن اعتمدت عملية (التسقيل) على الدعم فقط فلن يحدث تطور حيث إن التحدي المصمم للمتعلمين للتفكير و التطوير قد يتلاشى .

نظرية النمو المعرفي البنائي

يرى Piaget (1970) أن عملية التعلم هي عملية عقلية بنائية تتم عن طريق تعرض المتعلم لخبرات متعددة و من خلالها يقوم بالبناء المعرفي بنفسه و ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة أو تعديل الخبرات لتتلائم و تتناسب مكونة نظام مخططات البنية الذهنية، و قد ركز Piaget (1971) على أهمية النمو المعرفي و العقلي لدى المتعلم، و على أن عملية التعلم عملية نشطة تحدث من خلال تفاعل المتعلم مع تفكيره لتكوين المفاهيم و التراكيب المعرفية، وأكد زيتون وزيتون (2003) أهمية تحدي المستوى المعرفي للمتعلم وما يمتلك من خبرات و مفاهيم و تراكيب معرفية ليتم بعد ذلك بناء المعرفة و الخبرات الجديدة، والتي أكدها بياجيه.

أكد Piaget (1971) أن الطفل يولد ومعه تراكيب عقلية فطرية تسمى الاسكيمات أو المخططات الذهنية schemes، و تتعرض هذه الاسكيمات إلى تغير مستمر من خلال استقبال خبرات و مفاهيم جديدة لبناء تراكيب عقلية، و عرَّف Piaget الاسكيمات بأنها تراكيب عقلية تحتوي على وحدات و مفاهيم مترابطة مع بعضها بعضًا بحيث تكون كل تركيبة عقلية تعتمد في بنائها على فهم التركيبة السابقة، و بناءً عليه فالموازنة بين التراكيب العقلية الموجودة مسبقا و بين التي يتم استقبالها و هي من أهم العوامل التي تساعد على البناء المعرفي لدى المتعلم و تسمى ب Equilibration، و هي عملية الموازنة بين بنية المعرفة الداخلية للمتعلم و ما يتعرض له من خبرات خارجية لتنميتها، فيستخدم المتعلم ما يمتلكه من معرفة عقلية لتفسير هذه الخبرات أو المشكلات التي يتعرض لها من المجتمع الخارجي، فإذا تمت الموازنة بينهم تم حدوث تركيبة عقلية جديدة و التي تدل على النمو المعرفي المنتظم على شكل الاسكيمات، لكن في حالة وجود تناقض ما بين البنية المعرفية للمتعلم و المعرفة المستقبلة من الخارج فهذا يدل على عدم موازنة و تسمى Disequilibrium وبالتالي إما أن ينسحب المتعلم أو يقوم بعدة أنشطة لحل المشكلة، كأن يقوم بتعديل البنية الداخلية المعرفية لديه اعتمادًا على ما استقبله من الخارج، أو تعديل ما استقبله من خبرات تعتمد على ما يملكه المتعلم من معرفة داخلية لتحقيق الموازنة، و ينتج عن ذلك

اكتساب معرفة و مهارات أخرى تزيد و تنمي التراكيب العقلية لدى المتعلم مما يساعد على التقدم في النمو المعرفي و البناء العقلي و تطوير مهارات التفكير لدى المتعلم خاصة في كيفية التعامل مع حل المشكلات و المهام الموكلة إليه مستقبلا، و من أجل عملية التنظيم الذاتي self-regulation لهذه التراكيب يحتاج المتعلم إلى مرحلتين أساسيتين: الأولى تسمى assimilation و هي عملية استقبال المعلومات من البيئة الخارجية و ترتيبها على شكل تراكيب عقلية، و الثانية accommodation وهي عملية المواءمة بين البنية المعرفية الخاصة بالمتعلم و ما تم استقباله من الخارج من تراكيب عقلية جديدة، بحيث يقوم المتعلم بعدة أنشطة عقلية تساعد على ترابط تلك التراكيب الجديدة بمعرفة و خبرات المتعلم السابقة، و هي العملية التي تحدث تطورًا و نموًا في المعرفة و بنائها بطريقة متراكبة (زيتون و زيتون، 2003).

أثر نظرية النمو المعرفي البنائي و النظرية البنائية الاجتماعية في تعلم مهارة القراءة

بناء على ما تم ذكره سابقا فإن عملية تعلم اللغة و إتقانها هي عملية بنائية، فبناء مهارة لغوية يعتمد على وجود خبرات و معرفة سابقة تساعد في بناء هذه المهارة، فمثلًا بناء مهارة القراءة و تنميتها يحتاج إلى بناء مسبق في رموز اللغة و الوعي الفونولوجي لتلك الرموز و إدراك العلاقة بين الصوت و الحرف و تركيب و تحليل الكلمات و الجمل من أجل تنمية مهارة القراءة و تطويرها، و قد أكد cook (2001) أن تعلم مهارات اللغة هي بحد ذاتها عملية بنائية يمكن للمتعلم التعلم من أخطائه فيها وذلك بعد فهمها و تعديلها لبناء مفاهيم معرفية جديدة تساعد على تنمية هذه المهارات. كما أن مهارات اللغة في بنائها تعتمد على بعضها بعضًا، فتركيب أجزاء اللغة و فهمها و تحليلها يؤدي إلى تشكيل البنية المعرفية لمهارة القراءة و من ثم تطوير و بناء المهارات الأخرى.

وذكر Goodman (1965) أن القارئ يبدأ بتخمين المعنى من النصوص المقروءة باستخدام البنية المعرفية و الخبرات السابقة بالإضافة إلى المعلومات الموجودة في النصوص؛

لتكوين و تركيب المعنى. فالخبرات أو المعارف التي يمكن أن تخدم في ذلك هي معرفة العلاقة بين الصوت و الحرف و المعرفة التركيبية للجمل لتكوين المعنى و المعرفة التي تخص دلالات المعنى و كيفية فهم المقصود منها، فمحاولة تخمين و تنبؤ المعنى من النص المقروء ثم محاولة فهمه و بنائه من خلال استخدام الخبرات السابقة و المعلومات الأساسية و التأكد و الموازنة بينها يؤدي إلى تطور مهارة من المهارات التي تخدم القراءة و تنميتها.

مهارة القراءة و أهميتها في تعلم اللغة

تعرف مهارة القراءة بأنها عملية عقلية بحيث يتم التفاعل بين القارئ و النص لتفسير و فهم الرموز و الكلمات و المفردات و المعاني التي يتلقاها القارئ (Goodman, 1965)، و تعد القراءة من المهارات الأساسية في فهم وتعلم اللغة بحيث تعتبر من مدخلات اللغة كما تعد المرحلة الأولى لتعلم اللغة بشكل فعال و تنمية المهارات الأخرى كالاستماع و التحدث و الكتابة (البجة، 2003)، فنرى أنَ مهارة القراءة تُعد اللبنة الأساسية في بناء تفكير الطالب و ثقافته وذلك من خلال فهمه للغة والتي من خلالها يستطيع الطالب الاطلاع على ميكانيكية اللغة و كيفية استخدامها لإنتاج معنى لغوي دقيق و صحيح، وقد أشار Grabe (2009) إلى أن هدف القراءة و الأنشطة المستخدمة فيها يؤدي إلى تطوير المهارات الضرورية و الأساسية لتعلم و فهم اللغة المستهدفة بحيث يتفرع من القراءة عدة مجالات تخدم اللغة كالقواعد و بناء الجمل و المفردات و المعاني المستنتجة و الصوتيات و نطق الكلمات باعتبارها مصادر متنوعة لإدراك كيفية توظيف اللغة. كما أشار برهم (2014) إلا أن القراءة تعد عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ بوساطة عينيه وفهم المعاني المختلفة والربط بينها وبين مخزونه الثقافي ومن ثم إصدار الأحكام على هذا النص المقروء .

وتحتل القراءة منزلة عالية ورفيعة في اللغة العربية وسائر العلوم حيث يرى الظنحاني (2011) أن أهمية القراءة تنبثق من كونها قاعدة أساسية لبناء شخصية الطفل وجدانيًا وعقليًا

وعلميًا حيث إن الطفل القارئ يتأثر تأثرًا واضحًا بما يقرأه ومن هنا تتشكل البنية اللغوية من مصادرها الصحيحة، كما يرى Nation & Newton (2009) أن القراءة تُعد من مدخلات اللغة meaning-focused input بحيث يكون التركيز على الحصول على المعرفة و فهم اللغة، و يؤكد أن نوعية المادة المقروءة المقدمة للطلاب من أهم العوامل المؤثرة في إدراك و فهم اللغة حيث يجب أن تتناسب المادة المقروءة المختارة من قبل المعلم مع مستويات و اهتمامات الطلاب، بالإضافة إلى أنه كلما زادت ممارسة الطلاب للأنشطة القرائية زادت مدخلات اللغة المستهدفة للتعلم و من ثم زاد فهم و إدراك الطلاب لتوظيف اللغة و استخدامها مما يؤدي إلى تنمية المهارات الأخرى للغة و من أهمها مهارة الكتابة، فمن دون مدخلات لغوية لن يكون هناك مخرجات للغة و هذا يدل على مدى أهمية القراءة في إثراء المخزون اللغوي للطالب و تطوير المهارات اللغوية الأخرى و التي تعتمد اعتمادًا كليا على بعضها بعضًا، فعن طريق القراءة يتطور مخزون الكلمات لدى الطلاب و المترادفات وتُعد القراءة نموذجًا يوضح كيفية استخدام و نطق هذه الكلمات و المترادفات لتكوين المعنى المراد في النص، إن الممارسة المكثفة لأنشطة القراءة تسهل اكتساب اللغة المستهدفة في التعلم وذلك من خلال اعتبارها نماذج لتنمية مهارة الكتابة و إعطاء فرصة للمتعلم تمكنه من تعرف موضوعات متعددة، كما تساعد القراءة تطوير أجزاء اللغة كالمترادفات و الكلمات و التعبير و القواعد النحوية الجديدة (Richards & Renandya, 2002).

القراءة في مرحلة التعليم الأساسي

يتم التدرج في تحقيق أهداف القراءة المختلفة من بداية المرحلة الابتدائية وحتى نهايتها ومن المتوقع أن يكون الطالب في نهاية هذه المرحلة قادرًا على التمييز التام بين أصوات الحروف كلها سواء أكانت مفتوحة أم مضمومة أم مكسورة أم ساكنة واستخدامها بطريقة صحيحة أثناء القراءة مهما كان نوعها سواء أكانت جهرية أم صامتة، بالإضافة إلى ما سبق يجب أن يكون لدى الطالب القدرة على التمييز بين أشكال الحروف الهجائية في أول الكلمة ووسطها وآخرها وعليه أن يفرق بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية متقنًا لفن الإلقاء مع مراعاة علامات الترقيم ومواطن الوقف في القراءة، وعليه أن يكون قادرًا على فهم النصوص المختلفة مع وضع عنوان مناسب لها في نهاية هذه المرحلة (مدكور، 2007).

طرائق تعليم القراءة للمبتدئين

تمثل الاستراتيجيات و طرائق التدريس المصممة و المستخدمة لتنمية مهارة القراءة عاملًا أساسيًا لدى المبتدئين. حيث أكد أحمد (1982) أن أحد أسباب ضعف الطلاب في مهارة القراءة هي الطريقة و الاستراتيجية المستخدمة في تدريس القراءة خاصة للمبتدئين، فكما نعلم أن الأطفال كمبتدئين في تعلم اللغة يحتاجون إلى طرائق معينة لتنمية مهارة القراءة بطريقة بنائية تساعد على تطوير هذه المهارة في المراحل العمرية المقبلة، و ذكر كل من الخليفة (2004) و عاشور و الحوامدة (2003) أن هناك ثلاث طرائق رئيسة لتعلم القراءة لدى المبتدئين و هي على الترتيب: 1) الطريقة التركيبية و 2) الطريقة التحليلية و 3) الطريقة التوليفية والتي تسمى أيضا بالمزدوجة، و تأكيدًا على ما تم ذكره سابقا، ترى الباحثة أنه يجب مراعاة خصائص المتعلمين (المبتدئين) عند استخدام أو تصميم أي استراتيجية لتنمية مهارة القراءة باعتبارها المهارة الجوهرية لبناء الفهم اللغوي، و قد نوه أبو لبن (2011) على أن المدخل الأساسي لتعليم القراءة لدى المبتدئين هو التركيز على الرمز بمعنى إدراك العلاقة بين وحدة الصوت (morpheme) و وحدة الكتابة (grapheme) و التي تساعد في تنمية المهارات العليا للقراءة كالفهم و الاستنتاج

بعد ذلك، فترى الباحثة أن للوعي الفونولوجي أو الصوتي دورًا أساسيًا و مهمًا في تنمية مهارة القراءة والفهم خاصة لدى المتعلمين المبتدئين.

و تتعدد طرائق تعليم القراءة للمبتدئين بين ما يسمى بالطرائق التركيبية والطرائق التحليلية والطرائق التوليفية. فالطرائق التركيبية من أقدم طرائق تدريس القراءة للمبتدئين وهي التي تنطلق من مبدأ تعليم الجزء إلى الكل كالبدء بتعليم الحروف الأبجدية بأسمائها أو بأصواتها ثم المقاطع الصوتية فالكلمات ومن ثم الجمل، ويقع تحت مجموعة طرائق التدريس التركيبية ثلاث طرائق رئيسة وهي 1) الطريقة الحرفية وتسمى أيضا " الطريقة الهجائية" أو " الطريقة الألفبائية "وهي طريقة قائمة على الالتزام بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها ووفق ترتيبها الأبجدي المعروف، وبعد إتمام حفظ الطالب لهذه الحروف يتم تكليفه بتعلم الحرف وصوته قبل نطق الكلمات كأن يقول الطالب: (ألف / أَ / أَسدٌ) ثم تنتقل هذه الطريقة في الخطوة الثانية نحو ضم حرفين منفصلين لتكوين كلمة مثل ضم حرف الألف إلى الباء لينتج كلمة (أب) ، ثم ينتقل الطفل بعدها للكلمات المكونة من ثلاثة أحرف وهكذا ينتقل تدريجيا من الكلمات القصيرة إلى الكلمات الطويلة فالجمل، أما الطريقة الثانية 2) الطريقة الصوتية وهي طريقة تعتمد على تدريس أصوات الحروف بحركاتها الثلاثة (فتحة وضمة وكسرة) بدلًا من أسمائها، فيتمكن الطالب في هذه الطريقة نطق الأصوات بحركاتها الثلاثة بشكل منفرد قبل نطق الكلمات موصولة الحروف كأن ينطق الطفل الأصوات (زَ) و (رَ) و (عَ) قبل أن ينطق كلمة (زَرَعَ)، ويبدأ المعلم في هذه الطريقة بتدريب الطالب على جمع صوتين في مقطع واحد ، ثم ثلاثة أصوات ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تكليف الطالب بتكوين جمل مختلفة ليتمكن من القراءة بالتدريب المتكرر، ويفضل في هذه الطريقة تقديم الكلمات في مجموعات متشابهة ليسهل على الطالب إدراك أصواتها مثل (قال – سال – مال – حال) وتتفق هذه الطريقة مع الطريقة الهجائية كونها تنطلق من الجزء إلى الكل (العيسوي و موسى و الشيزاوي ، 2005) ولكنها من وجهة نظر الباحثة تفوقت عليها كون

الطريقة الهجائية تبدأ بتعليم الطالب أسماء الحروف ثم تنتقل بعدها لأصوات الحروف مما يعني تكليف الطالب بمهمتين إحداهما لا تشكل أهمية عليا أثناء بدء تعلم القراءة ، فلا يمكن لطالب مبتدئ أن يبدأ بقراءة الكلمات بدون أن يتقن صوت الحرف، أما الطريقة الثالثة من الطرائق التركيبية لتعليم القراءة فقد أشار (حراحشة ، 2013) إلى الطريقة المقطعية في تعليم القراءة حيث يبدأ المعلم في هذه الطريقة بعرض وتدريس المقاطع الصوتية التي تتكون من حرفين كالحروف الممدودة بأحد حروف المد الثلاثة (الألف والواو والياء) وبعد أن يتدرب الطالب عليها بشكل كاف ينتقل إلى قراءة الكلمات التي تتكون من حروف ممدودة مثل (بابا و ماما) وبعد ذلك يعرض المعلم كلمات أكثر اختلافًا من حيث الحروف مثل كلمة (تاج) ووصولًا لتدريب الطالب على قراءة الجمل، ويرى الحسن (2000) أن اعتماد الطريقة التركيبية في تعليم القراءة للمبتدئين لها فوائد كثيرة ، حيث يسهم في تحسين نطق الأطفال للحروف.

أما الطرائق التحليلية فتنطلق من مبدأ الكل إلى الجزء على عكس الطريقة التركيبية حيث تبدأ الطريقة التحليلية بتعليم وحدات يمكن تقسيمها إلى أجزاء أصغر فإذا بدأت الطريقة بمرحلة الكلمة فإن المرحلة الثانية حتما ستكون تقسيم الكلمة إلى مقاطع و أصوات ومن ثم العودة إلى تركيب الكلمة مجددًا، ويشدد أصحاب هذه الطريقة على المعنى بشكل كبير وهناك عدة طرائق فرعية تنتمي للطريقة التحليلية ومبادئها، ومنها طريقة الكلمة والمعلم عند تطبيق هذه الطريقة يبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف كأن يبدأ المعلم بتعليم الطلاب كيفية كتابة أسمائهم و طريقة الجملة يبدأ المعلم في هذه الطريقة بمناقشة مع الأطفال حول صورة معينة، ومن ثم يكلف الأطفال بالتعبير عن الصورة بجملة مفيدة تناسبها ويقوم الطلاب بكتابة الجملة المختارة أسفل الصورة ، وينحصر دور المعلم في هذه الخطوة على التنبيه على الأخطاء الإملائية إن وجدت وذلك قبل أن يكلفهم بالتدرب على قراءة هذه الجمل وكذلك طريقة القصة، وتعد طريقة القصة امتدادًا مباشرًا لطريقة الجملة مع اختلاف وحدة التعليم الأساسية في هذه الطريقة والتي تتمثل في القصة ككل والغرض

مـن الاعتمـاد علـى هـذه الطريقـة هـو بنـاء ميـول الطالـب وتنميـة فهمـه للأفكـار المقـروءة (العيسوي،2005)، أما الطريقة التوليفية أو التوفيقية فقد سميت بهذا الاسم نظرًا لأنها تجمع بين الطريقتين التركيبية والتحليلية وتقوم على طريقتين تعليميتين هما الطريقة الجملية والطريقة الصوتية، وتعتمد هذه الطريقة على عدة مراحل في تعليم القراءة، تبدأ **المرحلة الأولى** بتهيئة الطلاب للقراءة حيث تعتمد هذه المرحلة على تنمية معرفة الطلاب بالأصوات المختلفة كأصوات الحيوانات والمحركات ومن ثم محاكاتها وإدراك الفوارق بينها بالإضافة إلى معرفة صور الأشياء وتسميتها ، كما تمكنهم من معرفة الكلمات وإدارك المتضاد منها، أما **المرحلة الثانية** من الطريقة التوليفية فهي مرحلة التعريف بالكلمات والجمل فيبدأ المعلم في هذه المرحلة بقراءة الجمل بوضوح، ثم يكلف التلاميذ بقراءتها قراءة فردية مع الربط بين الجمل والصور التي تمثلها ، ويراعي المعلم في هذه المرحلة سلامة النطق والأداء لدى طلابه، وينتقل المعلم في المرحلة الثالثة إلى مهارات التحليل والتجريد والتركيب، كتحليل الجملة إلى كلمات وتجريد أصوات الحروف، وتعد الكتابة المرحلة الرابعة والأخيرة من مراحل الطريقة التوليفية في تعليم القراءة حيث أن التعلم الصحيح لمهارات القراءة لابد أن ينكعس انعكاسًا جليًّا على الكتابة.

الوعي الفونولوجي و أهميته في تنمية مهارة القراءة

يعرف الوعي الفونولوجي بأنه إدراك و معرفة الوحدات الصوتية و فهم العلاقة بين الحروف الهجائية و الفونيمات، و يتم ذلك من خلال تجزئة الكلمة إلى رموز و القدرة على فهمهما من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة و التهجئة (سليمان، 2012). و ذكر (2003) Trehearne أن الوعي الفونولوجي يعد جزءًا لا يتجزأ من فهم اللغة المنطوقة وذلك من خلال القدرة على التفكير بالأصوات المكونة للكلمة و التي تسهم في فهم المعنى، فهي تعني فهم التركيبة المنطوقة للغة و التي تكون الكلمة من خلالها ، و من ثم الانتقال للمعنى، كما عرف Fitzpatrick (1997) الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على الاستماع لما في داخل الكلمة،

فترى الباحثة أن الوعي الفونولوجي يُعد جزءًا لا يتجزأ من فهم اللغة و معرفة كيفية نطقها و استخدام رموز كلماتها و تحليلها بطريقة تخدم المعنى المراد سواء للغة المقروءة أم المسموعة مما يسهم في بناء اللغة بطريقة الجزء إلى الكل. فإدراك و تطوير الوعي الفونولوجي يثري لغة المتعلم من ناحية تطوير مهارة القراءة.

وبالعودة لما سبق تؤيد الدراسة أن الوعي الفونولوجي يحتل منزلة بالغة الأهمية سواء أكان ذلك قبل تعليم القراءة أم خلالها، ويرتبط نجاح تعلم القراءة أو فشله بمستوى الوعي الفونولوجي ومدى تمكن المتعلم منه ويعد التمكن من أنشطة الوعي الفونولوجي أمرًا ذا أثر إيجابي في القراءة والتهجئة وخاصة عند الربط بين الوحدات، الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات فيستطيع الطالب بذلك أن يتم القراءة دون الشعور بأي صعوبة، وعلى النقيض من ذلك نجد أن الطالب غير المتمكن من أنشطة الوعي الفونولوجي يشعر بعدم القدرة على نطق وتهجئة الكلمات

و العلاقة بين المستوى القرائي للطالب ووعيه الفونولوجي علاقة سببية ثنائية الاتجاه فالوعي الفونولوجي قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي والعكس صحيح، فبعض جوانب الوعي الفونولوجي قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية؛ إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الفونولوجية محدودًا جدًا، كما أن بعض جوانب الوعي بأصوات الحروف يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي ولكنه يؤثر بشكل ملحوظ ومباشر فيه، فكلما ازداد الإدراك الفونولوجي للحروف ازداد مستوى قراءة المتعلم تقدمًا (سليمان ، 2012).

أولياء الأمور و آراءهم حول الوعي الفونولوجي وأثره في تنمية مهارة القراءة

تعد آراء أولياء الأمور حول أهمية الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة من أهم الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار لطلاب المراحل التأسيسية، وذلك لأن آراءهم تسهم في

إعادة صياغة استراتيجيات و طرائق التدريس المستخدمة في هذه المرحلة العمرية لتنمية مهارة القراءة، فهم أكثر معرفة بخصائص أبنائهم في هذه المرحلة مما يسهم في جعل اختيار الأنشطة و الأساليب التعليمية أكثر ملاءمة للأطفال، فقد أكد (Anderson, 1998) و (Sonnenschein, 2000) ضرورة دمج الآباء في عملية تعلم أبنائهم لمهارات القراءة و الكتابة في المراحل العمرية المبكرة، فأولياء الأمور يسهمون في تنمية هذه المهارات من خلال تركيزهم على أهمية خلق بيئة محفزة لتنمية مهارات القراءة مثل نوعية الأنشطة و الاستراتيجيات المستخدمة في البرامج المصممة لخدمة هذا الهدف.

ثانيًا : الدراسات السابقة

في هذا القسم سوف يتم تناول الدراسات السابقة التي تبين علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة وطريقة تنمية الوعي الفونولوجي لتنمية القراءة، بالإضافة إلى أنه سيتم عرض بعض الدراسات المختصة بتقديم استراتيجيات مختلفة لتدريس الوعي الفونولوجي.

علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة

يعتبر الوعي الفونولوجي من العوامل المهمة التي تسهم في بناء وتنمية مهارة القراءة، فهناك علاقة بين كل من الوعي الفونولوجي والكلمات الموجودة في النصوص القرائية ، وذكرت العديد من الدراسات علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة .

دراسة أجراها كل من ياسين و وزو (2012) في دراستهما التي أعدت في الجزائر بهدف التحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضعف كل من الوعي الفونولوجي والقراءة حيث تم تطبيق البحث على عينة مكونة من خمسين طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الثالث الأساسي والذين تتراوح أعمارهم بين (8-10) سنوات وملتحقين في ثلاث مدارس حكومية من مدارس العاصمة، وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي حيث استخدما اختبار تشخيص عسر

القراءة واختبار الذكاء واختبار الوعي الفونولوجي، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، كما توجد علاقة ارتباطية بين ضعف التقطيع اللفظي وعسر القراءة، وعليه توصل الباحثان إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي يسبب ضعفًا في القراءة والعكس صحيح فإن تمكن الأطفال من الوعي الفونولوجي يُعد مؤشرًا هامًا لنجاحهم في اكتساب القراءة واتقانها بصورة جيدة.

و قد أجريت دراسة في الجزائر لكل من منتصر و الشايب و العيس (2014) تهدف إلى توضيح العلاقة بين صعوبة و عسر القراءة و مستوى الوعي الفونولوجي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تألفت من ثلاثين طالبًا و طالبةً من طلاب الصف الرابع و الخامس الابتدائي يعانون من صعوبات في القراءة، و قد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي، حيث استخدم اختبار القدرة الفونولوجية للطلاب لاكتشاف مدى علاقة المستوى الفونولوجي لديهم بعسر القراءة التي يعاني منها التلاميذ، و قد أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي الفونولوجي و عسر القراءة حيث إن الطلاب الذين يعانون من ضعف في الوعي الفونولوجي يترتب عليه ضعف في القراءة، بالإضافة إلى أن تحديد مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال يُعد مؤشرًا أساسيًا في تحدي مستوى نموهم في مهارة القراءة، و هذا يؤكد ما تم ذكره سابقًا باعتبار أن الوعي الفونولوجي مؤشر و مقياس للمستوى القرائي لدى الطالب (Trehearne, 2003).

وقام ريموس و آخرون (2013) بإجراء دراسة في بريطانيا تهدف إلى بيان العلاقة بين العجز الفونولوجي و ضعف عسر القراءة لدى الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بين مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 12 سنة حيث كانت المجموعة التجريبية عبارة عن الأطفال الذين يعانون عجزًا في اللغة والقراءة، بينما المجموعة الضابطة لا تعاني من هذه المشكلات، تم تطبيق اختبار يسمى (test battery) ويتكون هذا الاختبار من أكثر من

مجال لغوي ويجمع بين القراءة والوعي الفونولوجي في اللغة، و أسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين العجز الفونولوجي وعسر القراءة حيث يُعد العجز الفونولوجي عاملًا من العوامل المسببة لعسر القراءة لدى الأطفال.

و قد أجرى العيس (2009) دراسة في الجزائر تكشف العلاقة بين مستوى القدرة القرائية و الوعي الفونولوجي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من سن 8 الى 11 سنة، حيث تم اختيار عينة تألفت من 101 طالب من الجنسين و تم تصنيفهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تحتوي على واحد وخمسين طالبًا من القراء العاديين و خمسين طالبًا من الطلاب الذين يعانون عسرًا قرائيًا، و قد تم تطبيق اختبار لقياس القدرة الفونولوجية، و تمت المقارنة بين نتائج المجموعتين من خلال استعمال اختبار "T-TEST"، و بناء على ذلك تم حساب الارتباط بين القدرة القرائية و الوعي الفونولوجي، و أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و قدرة الطلاب القرائية، كما أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج اختبار القدرة الفونولوجية بين القراء العاديين و الطلاب الذين يعانون عسرًا قرائيًا.

كما أجريت دراسة في وزارة التربية و التعليم (2005) بسلطنة عمان هدفت إلى معرفة و تحديد مستوى طلاب الحلقة الأولى في مهارة القراءة و الأسباب التي تؤدي إلى ضعف هذه المهارة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال اجراء اختبار القراءة الجهرية و اختبار القراءة الصامتة، كما تم استخدم استبانة تحتوى على أسباب الضعف القرائي و استبانة أخرى تحتوي على حلول مقترحة لمعالجة هذا الضعف، كما تم استخدام بطاقة لتحليل محتوى كتاب اللغة العربية، و من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك ضعفًا قرائيًا لدى طلبة الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، بسبب ضعفهم في مهارة إدراك المقاطع الصوتية، و يرجع ذلك إلى خلو كتب اللغة العربية من تدريبات تركز على مهارة تحليل المقاطع الصوتية للكلمة.

بالإضافة إلى أنه تم تطبيق دراسة من قبل محمد (2004) في اليمن لمعرفة صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة التأسيسية وذلك من خلال معرفة وجهات نظر المعلمين للاستفادة منها في إيجاد حلول لمعالجة هذه الصعوبات، و قد تم اختيار 128 معلمًا من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بشكل عشوائي، و قد تم استخدام استبانة ومن ثم تم تحليلها إحصائيا،و قد أسفرت النتائج عن معظم أسباب صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة التأسيسية هو عدم التمييز بين الحركات الطويلة و القصيرة أثناء القراءة والذي يعد دليلًا على ضعف الوعي الفونولوجي لدى الطلاب وذلك لعدم تمييزهم بين أصوات الحروف الطويلة و القصيرة و التحليل الفونولوجي للكلمة.

و قد أجريت دراسة أخرى في المملكة العربية السعودية في الرياض للكثيري (2000) هدفت إلى تشخيص الصعوبات التي تعاني منها طالبات الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية و الصامتة، و قد تضمنت عينة الدراسة 112 طالبة من الصف الرابع، و قد استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا كأداة لقياس صعوبات القراءة الجهرية و الصامتة و تطبيقها على عينة استطلاعية من (10) طالبات وذلك للتأكد من ثبات و صدق الاختبار. و قد أسفرت النتائج على أن صعوبات القراءة الصامتة التي تعاني منها الطالبات كانت بسبب عدم تمكنهن من فهم الجملة و الفقرة، و من صعوبات القراءة الجهرية البطء في إدراك الرموز و حذف او استبدال أو إضافة أحرف على الكلمات و عدم معرفة نطق الكلمة، مما يدل على أن ضعف الوعي الفونولوجي و إدراك الرموز و نطق الأحرف بشكل صحيح يؤدي إلى ضعف القراءة كمهارة بالإضافة إلى عدم فهم المدخلات المقروءة بطريقة صحيحة.

و من خلال ما تم عرضه سابقا، ترى الباحثة أن الدراسات السابقة تؤكد أهمية الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة و معالجة الصعوبات القرائية والضعف القرائي الذي يعاني منه الطلاب في المرحلة الابتدائية باعتبارها المرحلة التأسيسية لمهارة القراءة، وعلى الرغم من

اختلاف المنهجية المستخدمة في الدراسات التي تم ذكرها سابقًا إلا أن النتائج كانت مشتركة بل موحدة في تفسير العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة و تحديدًا لطلاب المرحلة الابتدائية، فكما ترى الباحثة في دراسة محمد (2004) ووزارة التربة و التعليم بسلطة عمان (2005) و الكثيري (1421) أن من الأسباب الجوهرية التي تؤدي إلى صعوبات أو ضعف أو عسر قرائي هو ضعف الوعي الفونولوجي و عدم إدراك العلاقة بين الكلمة المكتوبة و المنطوقة ما يؤثر على القراءة و الفهم و الاستيعاب للمادة المقروءة، و أكدت دراسة العيس و منتصر و الشايب (2014) بأن العامل الرئيسي في تواجد مشكلة العسر القرائي هو نقص التركيز على الوعي الفونولوجي و تنميته لدى طلاب المرحلة الدنيا.

تطوير الوعي الفونولوجي لتنمية مهارة القراءة

يعد الوعي الفونولوجي من الأساسيات في بناء و فهم اللغة المقروءة، فترى الباحثة أن من أساسيات تنمية مهارة القراءة خاصة للمبتدئين تنمية إدراكهم للعلاقة بين الرموز و الأحرف المكتوبة و الأصوات المنطوقة. فإدراك المتعلم لأجزاء الكلمة و دمج الرموز الصوتية لتكوينها يساعد على بناء اللبنة الأولى في تنمية مهارة القراءة (سليمان، 2012)، كما أكدت (2003) Trehearne أن معرفة مستوى الوعي الفونولوجي لدى طلاب المرحلة الدنيا يُعدُّ من أقوى المؤشرات المستقبلية على نجاحهم و تنميتهم في مهارة القراءة، كما أن تهيئة البيئة الدراسية الخاصة بهذا المجال و استخدام طرائق تدريس و استراتيجيات مباشرة تركز على تنمية الوعي الفونولوجي تساعد على تطوير القراءة لدى الأطفال، و قد نوه كل من Augustyn & Duursma Zuckerman (2008) على أن قدرة الطفل في التفحص و التلاعب بالمقاطع الصوتية و القوافي و الفونيمات يساعد على سرعة تنمية مهارة القراءة، و أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الوعي الفونولوجي يعانون من صعوبات في تنمية و تطوير مهارة القراءة.

يرى مركز الدعم التعليمي في القدس (2011) أن هناك خطوات محددة يجب أن يتبعها المعلم لتطوير الوعي الفونولوجي لدى الطالب حيث تعمل هذه الخطوات على تبيين العلاقة ما بين الجزء والكل في اللغة بحيث ينتقل الطالب من السهل إلى الصعب تدريجيًا كأن يبدأ ببرنامج تطوير الوعي الفونولوجي بتمييز الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية (سمعيًا وبصريًا) وذلك مثل كلمتي (صارَ و طارَ) ومن ثم الانتقال لتعزيز الوعي الفونولوجي للطالب بجعله يميز تمييزًا كافيًا المقاطع التي تتكون منها الكلمة كأن يعي بأن كلمة (كتاب) تتكون من ثلاثة مقاطع وهي (كِـ / تـا / بٌ) وفي الخطوة الثالثة يجب تعزيز قدرة الطالب على تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى كأن يكون كلمة (طبل) أو (بطل) من الحروف (ط ، ب ، ل) وفي الخطوة الأخيرة من برنامج تطوير الوعي الفونولوجي حيث يجب أن يمتلك المتعلم القدرة الكافية على التلاعب بالأصوات كأن يبدل الطالب صوت القاف من كلمة (قال) بصوت السين فتصبح الكلمة بذلك (سال).

وتتم عملية القراءة من خلال الإدراك السمعي و البصري بحيث يتم استقبال الوحدات الصوتية و من ثم إسقاطها على الرموز المكتوبة (البصرية) و الربط بينهما، و من خلال هذا التدريب على الوعي الفونولوجي يتطور المستوى الأساسي في فهم القراءة، فالقراءة تتطلب الربط بين الأصوات المنطوقة و الكلمات المكتوبة و من خلال تحليل و تركيب هذه الأصوات و الكلمات، إن اكتساب مهارة القراءة يصبح أمرًا بنائيًا و سلسًا. فادراك الأصوات المسموعة و الرموز المكتوبة والمطابقة بينهما يُعد من المدخلات الأساسية في فهم و تنمية القراءة، و يتم ذلك بشكل تدريجي و استراتيجي بحيث يبدأ من إدراك العلاقة بين الحرف و الصوت و من ثم الانتقال إلى الكلمة و تحليلها و تركيبها و من ثم الجملة و كيفية تحليلها و تركيبها من خلال الربط بين الصوت المنطوق و الكلمة المكتوبة مما يؤدي إلى فهم اللغة المقروءة (سليمان، 2012).

استراتيجيات في تدريس الوعي الفونولوجي

يعد توظيف مهارات الوعي الفونولوجي في تطوير قراءة الطلبة من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على رفع كفاءة الطلبة القرائية بشكل بنائي ومنطقي وعقلي ، فقد ذكرت دراسات أعدة في هذا المجال بعض الاستراتيجيات المتبعة في ذلك ومنها:

أجرى Segers and Verhoeven (2004) دراسة في هولندا هدفها الكشف عن أثر برنامج محوسب في تنمية الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون ضعف اللغة، واعتمد الباحثان على المنهج التجريبي حيث تم تصميم اختبار قبلي وبعدي، واشتمل على مهمات تهدف لقياس الوعي بالكلمات المنطوقة و الوعي بمقاطع الكلمة و الوعي بالوزن و القافية و الوعي الفو نيمي، واشتملت عينة الدراسة على ستة وثلاثين طالبًا وطالبةً من طلاب الروضة الأولى موزعين على خمسة مدارس مختلفة، و اعتمد البرنامج على الألعاب التركيبية و الإيقاعية من خلال استخدام الحاسوب وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحاسوب من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فاعلية برامج الوعي الفونولوجي مما ينعكس إيجابا على مستوى الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية لدى ذوي القصور اللغوي.

وقد أجريت دراسة لسعد (2007) تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات الأساسية في القراءة في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة حيث تكونت عينة البحث من ستين طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية واعتمد الباحث للوصول إلى نتائج بحثه الإجرائي على ثلاثة أدوات: مقياس الوعي الفونولوجي واختبار المهارات الرئيسة في القراءة والبرنامج وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة الإدراك الفونولوجي لدى الطلبة يؤدي إلى ارتفاع مستوى الوعي القرائي لديهم .

كما هدفت دراسة مطر والعايد (2009) التي أجريت في المملكة العربية السعودية بهدف تعرف فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي و أثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، واتبع البحث المنهج التجريبي، حيث اعتمد على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي ومقياس المهارات اللغوية ومقياس الذاكرة العاملة بالإضافة إلى برنامج الوعي الفونولوجي، و قد احتوى البرنامج على تنمية ثماني مهارات أساسية و هي: "تقسيم الجمل الى كلمات، تقسيم الكلمات الى مقاطع، تقسيم الكلمات إلى أصوات، وتركيب أصوات الكلمات الحقيقية، وتركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة، و سجع و تقفية الكلمات، تحليل أصوات الحروف، و تحديد بداية الكلمات ". وطُبق البحث على عينة تكونت من اثنين وثلاثين طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الثاني الأساسي ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطائف، وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتتكون من ستة عشر طالبًا وطالبة والثانية ضابطة وتتكون من ستة عشر طالبًا وطالبةً و اشتملت كل مجموعة على ثمانية ذكور وثماني إناث، و أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المحوسب في تطوير مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطلبة حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة، و أكثر المهارات التي حدث فيها تطورًا من خلال تطبيق البرنامج هي مهارة تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقية، و تحليل أصوات الحروف، و تقسيم الجمل إلى كلمات.

كما أعدت الباحثة الطيبي (2010) دراسة كمية تهدف إلى ملاحظة التطور التدريجي لأربع استراتيجيات من استراتيجيات تنمية الوعي الفونولوجي في اللغة العربية حيث استهدفت الباحثة عينة تكونت من مئة وأربعين طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية الملتحقين بالصف الأول والثاني والثالث بدولة الإمارات العربية المتحدة، و قامت الباحثة بتكليف أفراد العينة بتنفيذ أربع مهام وهي : مهمة إدراك الإيقاع ،ومهمة تحديد الصوت الأول من الكلمة ، بالإضافة إلى مهمة حذف بعض المقاطع من الكلمة ، ومهمة التقطيع الصوتي وقد تم تطبيق هذه المهام على الطلاب وتحليل النتائج من خلال استخدام برنامج (Anova) بالإضافة إلى إجراء المقارنات بين

النتائج التي أسفرت عن وجود اختلافات في المهام من خلال أداء الطلاب ومستوياتهم، حيث وجدت العينة سهولة في تنفيذ مهام الإدراك الإيقاعي ثم تحديد الصوت الأول ثم حذف المقاطع كما أشارت النتائج إلى وجود صعوبة ملموسة لدى الطلبة في المهام الخاصة بتقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية واختلفت النتائج بحسب المرحلة الدراسية لأفراد العينة، حيث فضل طلاب الصف الثاني مهمة تحديد المقطع الصوتي الأول للكلمة بينما فضل طلاب الصف الثالث مهمة حذف المقاطع ولم يكن هناك فروق في مهمات الإيقاع والتقطيع الصوتي بين جميع أفراد العينة بمختلف مستوياتهم.

هدفت دراسة (Sullender,Ritchson,Mullis,comille,2004) إلى تحري اندماج أولياء الأمور في متابعة تطور مهارات القراءة والكتابة لأطفالهم، حيث تبنت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام اختبار قبلي وبعدي لقياس أثر استراتيجيات تم تطبيقها لتطوير هذه المهارات، وتم تطبيق الدراسة على عينة تألفت من ستة وسبعين طفلًا من خمسة مراكز لرعاية الأطفال في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، أكدت النتائج على أن التفاعل بين أولياء الأمور والأطفال يعمل على تنمية مستوى القراءة وخصوصًا الوعي بنطق الكلمات.

ولم تغفل الدراسة الحالية أخذ آراء أولياء الأمور في استخدام استراتيجيات الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة من خلال ملاحظة أداء أبنائهم القرائي في واقع حياتهم، و لم يتدخل أولياء الأمور في تطبيق البرنامج لمعرفة أثره من خلال احتوائه على استراتيجيات الوعي الفونولوجي لتنمية مهارة القراءة دون وجود أي متغيرات أخرى قد يكون لها ضلع في نتائج الطلبة، بعكس دراسة (Anderson, 1998) و (Sonnenschein, 2000) فقد أشركوا أولياء الأمور في البرامج المصممة فأثر ذلك على التقدم الملحوظ الذي حصل عليه الطلاب، و قد يكون هذا التقدم بسبب تدخل أولياء الأمور أو من كفاءة البرنامج، و بالتالي يصعب تحديد مدى كفاءة الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية مهارة القراءة في الدراستين.

ثالثًا : ملخص الفصل الثاني

في هذا الفصل تم عرض الإطار النظري الذي يضم كل من النظرية البنائية الاجتماعية لـفويجتسكي (1978) vygotsky و النظرية المعرفية لبياجيه (1970) Piaget، بالإضافة إلى أنه تم تناول بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بتحقيق هدف الدراسة، حيث تناولت الباحثة عدة محاور منها: أهمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي و طرائق تعليم القراءة للمبتدئين و الوعي الفونولوجي و أهميته في تنمية مهارة القراءة و كيفية تطوير الوعي الفونولوجي و الاستراتيجيات المتبعة في تدريس الوعي الفونولوجي وفي نهاية الفصل الثاني تم التطرق لأهمية إشراك أولياء الأمور في تعليم أبنائهم مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة ورأيهم فيها. و سوف تضيف هذه الدراسة بعض النقاط الهامة الخاصة باستراتيجيات تنمية الوعي الفونولوجي ودورها في رفع مستوى مهارة القراءة.

الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات

المقدمة

يعرض هذا الفصل الإجراءات التي اتخذتها الباحثة لتحقيق الغرض من هذه الدراسة والتي تهدف لمعرفة أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وسوف يشتمل هذا الفصل على ملخص لكل من منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات وتحليلها وطريقة قياس صدق وثبات أدوات جمع البيانات ، و أخلاقيات البحث كما سيتم الإجابة في هذا الفصل عن أسئلة البحث الآتية:

السؤال الأول: ما أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

السؤال الثاني: إلى أي مدى ساهمت الأنشطة و الأدوات التعليمية المستخدمة أثناء تنفيذ البرنامج في إعطاء صورة واضحة عن دعم تطور الوعي الفونولوجي لغرض تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

السؤال الثالث: ما هي آراء أولياء أمور الطلبة حول فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى أبنائهم في الصف الثاني؟

السؤال الرابع: إلى أي مدى ساهم البرنامج في صقل الوعي الفونولوجي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ؟

أولًا: منهج الدراسة

تهدف الدراسة إلى قياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؛ لذا استخدمت الباحثة المنهج المختلط الذي يجمع بين الكمّيّ والنوعيّ ويمكن تعريفه بأنّه المنهج القائم على جمع وتحليل البيانات وربط ما بين النتائج الكمّيّة والنوعيّة، ويلجأ الباحثون إلى (Methods Mixed) المنهج المختلط لفهم الظاهرة بشكل دقيق و كامل؛ لكونه أفضل من استخدام المنهج الكمّيّ فقط أو النوعيّ فقط (حريري،2016).

ثانيًا: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ثمانية طلاب وطالبات من طلبة الصف الثاني الأساسي بإحدى مدارس مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة، وكان معيار اختيار العينة المستوى القرائي المتوسط و تم تحديد ذلك من خلال خبرة الباحثة أثناء تدريسهم في المدرسة حيث وجدت الباحثة جميع أفراد العينة يعانون من بعض المشكلات القرائية، بالإضافة إلى معيار قدرتهم واستعدادهم للمشاركة في البحث ، وقد اقتصر نطاق عينة البحث على ثمانية طلاب وذلك بسبب طول مدة تطبيق البرنامج بالإضافة إلى عدم قدرة معظم الطلاب على المشاركة في البرنامج نظرًا لأن مكان تطبيق البرنامج لم يكن في المدرسة مما يعني عدم قدرة فئة كبيرة من الطلبة على الانضمام للبرنامج إما لضيق وقت ذويهم ، أو لعدم توفر مواصلات تنقلهم من المنزل إلى المكان الذي تم فيه تطبيق البحث.

لمحة عن عينة الدراسة

في هذا القسم سيتم وصف كل طالب من الطلبة المشاركين في البرنامج، حيث كانت هناك صفات مشتركة تجمع بينهم، ومن هذه الصفات : أنهم يشتركون في نفس المرحلة الدراسية و هي الصف الثاني، إضافة إلى أن مستواهم القرائي متوسط و يعانون من بعض المشكلات القرائية

التي لها علاقة بالوعي الفونولوجي وجميعهم ينتمون إلى المجتمع الإماراتي و تتراوح أعمارهم ما بين ثمان إلى تسع سنوات، وفيما يأتي وصف مفصل و دقيق لكل طالب:

شهد: عمرها ثماني سنوات ، طالبة في الصف الثاني الأساسي ، إماراتية الجنسية ، مستواها متوسط في القراءة وتميل إلى الأنشطة الحركية التي تُوظَف فيها اللغة ، تتميز بروح المبادرة وأكثر الأنشطة التي برعت فيها نشاط (شجرة التفاح) من المحور الثالث(تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمة ذات معنى)، حيث كانت من أكثر الطلاب والطالبات تميزًا في هذا النشاط. ولكنها تعاني من بطء في التهجئة وبطء في إدراك صوت الحرف بسرعة عند قراءة الكلمات.

عائشة : عمرها تسع سنوات ، طالبة في الصف الثاني الأساسي ، إماراتية الجنسية ، صاحبة خيال واسع ولها القدرة على نسج القصص والأحداث بطريقة تُشْعِرُ مَن يشاهدها ويستمع لها بالمتعة والتعجب ، لها القدرة على ربط المعلومات التي تعلمتها بواقعها وذلك عن طريق سرد قصص خيالية في وقت قصير ، ولكنها تعاني من مشكلة قرائية فهي لا تملك القدرة على التمييز بين المدود القصيرة والطويلة وكان هذا الضعف ظاهرًا على قراءتها وكتابتها.

مبارك : عمره تسع سنوات ، طالب في الصف الثاني الأساسي ، إماراتي الجنسية ، دائم الخوف والتردد ولا يبادر بقراءة نص جديد أمام طلاب صفه ، يميل للأنشطة السماعية كالأناشيد و الأصوات التعليمية ، يعاني من ضعف قرائي فهو لا يملك القدرة على تركيب الأصوات ودمجها لتكوين الكلمات وقراءتها وذلك برغم معرفته للحروف وقدرته على قراءة أصواتها .

سلامة : عمرها ثماني سنوات ، طالبة في الصف الثاني الأساسي ، إماراتية الجنسية ، تعاني من فرط النشاط وتعاني من مشكلة قرائية فهي لا تنطق أصوات الحروف المتقاربة بشكل

صحيح ، وهي لا تُفرق بين الحروف المتقاربة في المخرج الصوتي (في النطق) مثل (ض، ظ) و (ت، ط) و (ذ ، ث) وعلى سبيل المثال كانت سلامة تنطق كلمة (ضرب) بقولها (ظرب) وتنطق كلمة (تمر) بقولها (طمر).

ناصر : عمره تسع سنوات ، طالب في الصف الثاني الأساسي ، إماراتي الجنسية ، كان ناصر يعاني من قلة التركيز وسرعة الملل ، فهو بحاجة للتجديد المستمر سواء في الأنشطة المقدمة له أم في طرائق التدريس المتبعة معه ، فتارة يميل لأن يكون معلمًا صغيرًا دون أن يمتلك القدرة على الاستمرار في لعب الدور لمدة طويلة وتارة أخرى يميل للألعاب التعليمية الحركية ، ونظرًا لتشتته السريع كان ناصر يعاني من بطء في القراءة وكان لا يكترث لنطق الحركات مما تسبب لاحقًا في عدم تمييزه لنطق الفتحة والضمة والكسرة .

سارة : عمرها تسع سنوات ، طالبة في الصف الثاني الأساسي ، إماراتية الجنسية ، كانت تحب الاستماع للقصص بشغف عال ولكنها كانت لا تجرؤ على قراءتها معتمدةً على نفسها؛ وذلك لافتقارها لروح المبادرة والمنافسة .

سالم : عمره تسع سنوات ، طالب في الصف الثاني الأساسي ، إماراتي الجنسية ، كان يميل لخوض أي تجربة تعلُّمية جديدة وكان يتميز بروح رياضية عالية فهو يتقبل نتائج أي منافسة ولكنه كان غالبًا يشعر بالملل بعد فترة وجيزة من البدء بالتجربة التعلمية الجديدة ، وبالرغم من ميل سالم لتعلم كل جديد إلا أنّه كان يعاني من مشكلة قرائية وهي ضعفه في تهجئة الكلمات مما تسبب في بطء نطقه للكلمات الجديدة.

علي : عمره ثماني سنوات ، طالب في الصف الثاني الأساسي ، إماراتي الجنسية ، لا يحب القراءة وكان يتهرب من أداء مهامه القرائية مما تسبب بحدوث مشكلة قرائية لديه ، فكان علي بطيئًا جدًا في القراءة ويميل لترديد النصوص القرائية خلف الطلاب أو المعلمة دون النظر للكلمات وحروفها ، وقد أثر ذلك على ربطه بين شكل الحرف وصوته .

ثالثًا : أدوات الدراسة

لجأت الباحثة لاستخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات الكمية والكيفية وذلك بهدف الوصول لنتائج دقيقة تعكس دقة الدراسة في التحري عن فاعلية البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقد بدأت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي ثم انتقلت بعد ذلك لتنفيذ البرنامج و أنشطته وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج والأنشطة قامت الباحثة بقياس مدى تقدم الطلبة من خلال تطبيق اختبار بعدي، أما بالنسبة للأداة الأخيرة فكانت عبارة عن مقابلات مع أمهات الطلبة المشاركات في البرنامج وفيما يلي نبذه تفصيلية عن كل أداة من أدوات الدراسة :

أ-الاختبار القبلي والبعدي

صُمم الاختبار القبلي والبعدي لقياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلاب الصف الثاني الأساسي ، و يتكون الاختبار القبلي و البعدي من أربعة محاور و هي: 1) معرفة الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية ، 2) الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة و 3) تركيب و تجميع الأصوات لتكوين كلمة ذات معنى ، 4) التلاعب بالأصوات (حذف و استبدال الأصوات). و تم تحديد المحتوى و مدة الاختبار بناءً على مستوى الطلاب المشاركين في البحث و الذي تم تحديده من خلال مستوى تحصيلهم في مادة اللغة العربية، وقد اختيرت العينة بشكل قصدي فتم اختيار الطلاب ذوي المستوى المتوسط في اللغة العربية وذلك لبيان فاعلية البرنامج في تطوير الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة لدى الطلاب. وقد طبق الاختبار في زمن قدره خمسون دقيقة و قامت الباحثة بتصميم الأسئلة بناءً على معايير تم تحديدها لكل محور و تم تبنيها من دراسات معتمدة أجراها كل من الحسيني (2005) و مطر و العايد (2009) بحيث استخدمت المحاور الأربعة المذكورة سابقًا لقياس الوعي الفونولوجي المرتبط بمهارة القراءة، واعتمد تصميم الاختبار القبلي و البعدي على معايير بنائية بحيث يدعم كل محور

من المحاور المحور الآخر؛ ليتخذ هيئة بنائية لمعرفة الطالب، وتدرجت أسئلة الاختبار القبلي و البعدي من البسيط إلى المتقدم بغية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

أسئلة المحور الأول: تعتمد في تقييميها على معياريين أساسيين: الأول أن يحدد الطالب الكلمات المتشابهة في الايقاع، و الثاني أن يدرك الطالب تشابه القافية في بعض الكلمات، ولقياس هذين المعيارين قامت الباحثة بتصميم ثلاثة أسئلة، حيث سيقوم الطالب في السؤال الأول برسم دائرة حول الكلمة المختلفة في الإيقاع و في السؤال الثاني سوف يقوم الطالب بتحديد إذا ما كانت الكلمات تتشابه إيقاعيًا أم لا، و في السؤال الثالث سيقوم الطالب بقراءة الكلمات المتشابهة في الإيقاع، و بناء على ما سبق، نرى أن المهارات المطلوبة في الأسئلة: هي إدراك و تحديد الطالب للكلمات ذات الايقاع المتشابه فقط.

أسئلة المحور الثاني: تقوم على ثلاثة معايير أساسية و هي: أن يقرأ الطالب المقاطع الصوتية قراءة صحيحة؛ و أن يحلل الكلمات المختلفة إلى مقاطع صوتية ، بالإضافة إلى أن يميز الطالب بين المتشابه من الأصوات وبناء على تلك المعايير قامت الباحثة بتصميم أربعة أسئلة فالسؤال الأول: يُكلف الطالب بقراءة المقطع الصوتي الأول من الكلمة بينما في السؤال الثاني: يقوم الطالب بقراءة المقطع الصوتي الأخير من الكلمة، أما في السؤال الثالث: يقوم الطالب بتحليل كلمات معينة و استخراج المقطع المتحرك و الساكن من الكلمة، أما في السؤال الرابع: يقوم المتعلمون برسم دائرة حول الصورتين اللتين يجمعهما مقطع متشابه واحد على الأقل، و في هذا المحور ينتقل الطالب تدريجيا من مهارة الإدراك للأصوات ذات الايقاع المتشابه الى قراءة المقاطع و تحليلها و التمييز بينها.

أسئلة المحور الثالث: تقوم على معيار واحد: و هو أن يركب الطالب الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى، بحيث تم تصميم سؤال هدفه تكليف الطلاب تركيب الأصوات لتكوين كلمات

مفيدة (مع عدم تحديد ترتيب معين للحروف و عدم إجبار المتعلمين على استخدام جميع الحروف). هدف هذا القسم من الاختبار قياس مهارة تركيب الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى.

أسئلة المحور الرابع: تقوم على معيار واحد: و هو أن يستبدل الطالب الحرف الأول أو الأوسط أو الأخير من الكلمة بهدف تكوين كلمات جديدة ذات معنى بحيث تم وضع سؤال يقوم من خلاله الطلاب باستبدال الحرف الملون بحرف آخر؛ لتكوين كلمة ذات معنى، هدف القسم من الاختبار قياس مهارة استبدال الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى بحيث يُقيَّم الطالب بناءً على مدى إدراكه للأصوات و مستوى مهارة التمييز الصوتي لديه و مستوى مهارته في استبدال الأصوات المركبة لتكوين كلمات ذات معنى (انظر ملحق 1).

ب- برنامج الوعي الفونولوجي

وُضعَ هذا البرنامج لقياس مدى تأثير تنمية الوعي الفونولوجي في تحسين مستوى قراءة طلاب الصف الثاني الأساسي، وتم تطبيق البرنامج على عينة من إحدى مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة الخاصة بحيث تقدر بثمانية طلاب من طلبة الصف الثاني الأساسي، وتم قياس مستويات الطلاب القرائية ومدى تطورها وذلك وفق اختبار قبلي وبعدي معد من قبل الباحثة، بالإضافة إلى أنه تم مقارنة نتائج الاختبار القبلي بنتائج الاختبار البعدي لقياس أثر البرنامج في تنمية الوعي الفونولوجي لدى الطلاب وعلاوة على ما سبق فقد تم اختيار المواد والأنشطة التعليمية من قبل الباحثة بناءً على هدف البحث الذي تسعى الباحثة لتحقيقه، ونوعت الباحثة بين الأنشطة والمواد المختارة والتي تتناسب مع مستويات واهتمامات وخصائص الطلبة، وتم استخدام مصادر متنوعة مثل الشبكة المعلوماتية ومقرر اللغة العربية المعتمد في دولة الإمارات العربية المتحدة وقصص ومجلات معدة للأطفال باللغة العربية و بعض الأناشيد العربية وبعض الألعاب التعليمية الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي.

أهداف البرنامج

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في إحدى مدارس المدن الكبرى بدولة الإمارات العربية المتحدة حيث أسهم البرنامج في إكساب الطلاب القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية و الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، و تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمة ذات دلالة معنوية بالإضافة إلى منح الطلبة القدرة على التلاعب بالأصوات وذلك من خلال حذف واستبدال الحروف في الكلمة الواحدة.

الأدوات المستخدمة في البرنامج

يتكون هذا البرنامج من أنشطة صفية مختلفة تتكون من ألعاب تعليمية وبطاقات وصور كرتونية بالإضافة إلى التدريبات القرائية التي تم تصميمها على برنامج البوربوينت، وتناولت تدريبات على مهارات الوعي الفونولوجي، إلى جانب بعض الأنشطة الجماعية التي تهدف لتعزيز الوعي السمعي وإدراك أصوات الحروف .

الإجراءات

تم اختيار التدريبات والأنشطة من قبل الباحثة حيث تهدف بعض الأنشطة لتنمية الوعي الفونولوجي، بينما تهدف الأنشطة والتدريبات الأخرى قياس مدى استجابة الطلاب وقدرتهم على تمييز الأصوات وقياس مدى تقدمهم في قراءة هذه الفونيمات بغرض تكوين كلمات، بالإضافة إلى بناء التفكير الإبداعي للطلبة؛ وذلك لتنمية الوعي الفونولوجي من خلال طرح تدريبات تستثير تفكير الطلاب: كالتدريبات التي تكلف الطلاب باستبدال أحد أصوات الكلمة بأصوات أخرى ثم تكليفهم بعد ذلك بنطق الكلمة مع إدراك معناها، حيث تم في هذا البرنامج مراعاة خصائص المتعلمين في هذه المرحلة العمرية عن طريق تنوع الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية و اعتماد طرائق تدريب ملائمة فاعلة تهدف لتدريس الوعي الفونولوجي بطريقة شيقة يسهل فهمها كما تم اعتماد أسلوب التقويم المستمر في كل محور يتم تناوله والذي من شأنه بيان أداء المتعلمين

وعكس مدى فهمهم لأصوات الحروف و الوعي الفونولوجي، مع الأخذ بعين الاعتبار مراعاة المدة الزمنية التي سيطبق فيها البرنامج وهي أربعة أسابيع في الفصل الدراسي الثالث من العام (2015 - 2016).

البيئة الصفية

تم تطبيق البحث في قاعة خاصة من قاعات جامعة الإمارات العربية المتحدة؛ وذلك بهدف توفير بيئة تعلمية جديدة للطلبة المشاركين في البرنامج، وكانت القاعة مجهزة بالأدوات والمواد التي تحتاجها الدراسة لتطبيق البرنامج، وتم ترتيب الطلبة في مجموعات حسب نوع النشاط الممارس. و الزمن المخصص له و كان دور الباحثة هو إعداد الأنشطة والاستراتيجيات والمواد المستخدمة سواء للاستماع أم للقراءة أم للتقييم وتم التعامل بين الباحثة وعينة البحث بشكل مباشر.

مدة البرنامج

تم تطبيق البرنامج خلال أربعة أسابيع حيث التقت الباحثة بالطلبة عشر ساعات في كل أسبوع وذلك لتدريس محور واحد في كل أسبوع .

جدول رقم (1) : خطة تطبيق البرنامج

الأسبوع	عدد الساعات	المحور المتناول
الأسبوع الأول	10 ساعات	الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية
الأسبوع الثاني	10 ساعات	الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة
الأسبوع الثالث	10 ساعات	تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى
الأسبوع الرابع	10 ساعات	التلاعب بالأصوات

تم اختيار التدريبات والأنشطة من قبل الباحثة، حيث هدفت بعض الأنشطة تنمية الوعي الفونولوجي للطلبة، بينما هدفت الأنشطة والتدريبات الأخرى قياس مدى استجابة الطلبة لهذه الأنشطة وتطور قراءتهم.

أساليب وطرائق التدريس

تم اختيار المواد وأساليب التدريس بناء على مستوى الطلاب الحقيقي الذي تم قياسه من خلال الاختبار القبلي وتحديد نقاط الضعف لديهم، و تم تصميم الاختبار القبلي والبعدي من قبل الباحثة للوقوف على مستويات الطلبة، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات واحتياجات خصائص المتعلمين بحيث يسهم ذلك في تحقيق هدف البرنامج والبحث.

وكانت الأنشطة المستخدمة في البرنامج متنوعة وتخدم المحاور الأربعة والتي كانت تهدف إلى تنمية مستويات الطلبة في الوعي الفونولوجي، وكانت هذه الأنشطة تطويرية وتحوي منافسة وتعزز مفهوم التعلم التعاوني والنشط بين الطلبة، حيث كان تطوير الوعي الفونولوجي بنائي، إضافة إلى أن بعض الأنشطة كانت تهدف إلى تحفيز الطلبة من خلال دمجهم في بعض الألعاب التعليمية، لإظهار مدى استجابتهم للبرنامج.

أساليب التقويم

اعتمد البرنامج على أساليب تقويم واضحه ومن أهمها استخدام أسلوب التقويم المستمر بحيث تقوم الباحثة بتزويد الطلاب بأنشطة و أوراق عمل وتدوين البيانات الخاصة بكل نشاط ، وذلك خلال تناول كل محور لضمان قياس مدى تطور الطلبة بشكل مستمر، بالإضافة إلى الاختبار القبلي والبعدي كتقويم ختامي.

المحتوى

يتكون البرنامج من أربعة محاور رئيسة (مطر والعايد ،2009) و (الحسيني ،2005) حيث تم تناول هذه المحاور في أربعة أسابيع و طبق كل محور خلال أسبوع، بواقع عشر ساعات تدريبية أسبوعيًا، وقُسم البرنامج إلى عدة محاور: الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية و الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، و تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمة ذات معنى بالإضافة إلى محور التلاعب بالأصوات (حذف واستبدال الحروف)، وفيما يأتي تفصيل لهذه المحاور الأربعة وطريقة تدريسها وتقويمها.

المحور الأول : الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية

وصف المحور

يتمثل المحور في قدرة الطلاب على التمييز بين الكلمات المتماثلة في الإيقاع أو القافية مثل (فناء ، فداء ، شتاء ، ضياء) (جمل ، جبل) ، (عمل ، عسل) ، (وصل ، حصل) ، (قطة ، بطة) وذلك من خلال تزويد الطلاب بأنشطة واستراتيجيات هدفها تحفيز وتنشيط مهارة الاستماع لدى الطلبة؛ بغية زيادة الإدراك و التمييز بين الأصوات وبعد ذلك تطبيق مهارات الوعي الفونولوجي التي اكتسبها الطالب، وذلك من خلال تكليفه بقراءة كلمات تحمل نفس الإيقاع أو القافية ومن وحقق الطالب في هذا المحور **مخرجات التعلم** الآتية:

1-أن يحدد الطالب الكلمات المتشابهة في الإيقاع .

2- أن يستخرج الطالب تشابه القافية في بعض الكلمات .

3-أن يقرأ الطالب الكلمات المتشابهة في الإيقاع قراءة جهرية صحيحة .

4-أن يقرأ الطالب الكلمات المتشابهة في القافية قراءة جهرية صحيحة .

ومن أجل تحقيق هذه المخرجات تم الاعتماد على عدة أنشطة تعليمية متنوعة كالآتي:

النشاط الأول : إدراك الأصوات

قامت الباحثة بعرض نشيد يحتوي على كلمات عديدة تنتهي بحرف (اللام) أو (الدال) وذلك بواسطة السبورة الذكية، و بعد الانتهاء من قراءة النشيد بشكل كامل قامت الباحثة بقراءة الكلمات التي تنتهي بأحد الحرفين (ل ، د) بشكل عشوائي، بحيث يعني سماع حرف اللام في نهاية الكلمة القفز خطوة باتجاه الأمام ويعني سماع حرف الدال في نهاية الكلمة القفز خطوة باتجاه الخلف ، وتم عقد المنافسة بين أربعة طلاب في كل مرة، ومن يحصد نقاط أكثر يكن فائزًا، ثم انتقلت الباحثة لتطبيق النشاط نفسه على الطلاب الفائزين؛ وذلك بهدف تتويج الطالب الفائز وتم استخراج الكلمات الخاصة بهذا النشاط من نشيد ثوب العيد (الكعبي ، 2015) بحيث كلفت الباحثة الطلاب بقراءة النشيد قبل البدء بالنشاط وتم استخراج الكلمات المعنية بالنشاط ومن ثم تم البدء فيه (انظر ملحق2- م. 1 .أ).

النشاط الثاني : ملاحظة الفرق

قامت الباحثة بعرض نشيد يحتوي على مجموعة من الكلمات المقفاة ثم قامت بقراءتها قراءة جهرية صحيحة أمام الطلاب مع تنبيههم على ضرورة الاستماع الجيد للقراءة، بعد ذلك قامت الباحثة بعرض بطاقات تحتوي على كلمات مطابقة لكلمات النشيد قبل الانتقال لكلمات أخرى مشابهة لها أو مختلفة بصوت أو أكثر وعلى الطلاب إدراك الاختلاف وقراءة كل كلمة بشكل صحيح، وتم تطبيق هذا النشاط على كلمات مستخرجة من أنشودة جحا (طيور الجنة،2011) حيث استمع الطلاب للأنشودة قبل البدء بالنشاط (انظر ملحق 2 - م .1.ب) .

النشاط الثالث : صندوق الكلمات

قامت الباحثة بعرض نص يحتوي على عدة كلمات تحمل نفس الوزن وكان على الطلاب أن يميزوا الكلمات المتشابهة في الوزن من خلال تصنيفها ووضعها داخل صندوق واحد، ثم قامت الباحثة بتكليف ثلاثة طلاب آخرين بقراءة مجموعة من الكلمات التي تنتمي لصندوق واحد بحيث يكون هناك صندوق واحد لكل طالب، ثم اختارت الباحثة أفضل قارئين ليتنافسا في إحضار كلمات أخرى تحمل أوزان مشابهة للكلمات التي قاموا بقراءتها، وتم تطبيق هذا النشاط على قصة حكاية زهرة (درادب ،2015) (انظر ملحق 2 م. 1.ج) .

النشاط الرابع: لعبة صيد السمك

قامت الباحثة بعرض نص احتفالات الربيع في هولندا (كتاب مهارات لغتي للصف الثاني ،2015) أمام الطلاب وقراءتها قراءة جهرية صحيحة، وبعد ذلك وضعت الباحثة مجموعة من كلمات القصة مكتوبة على بطاقات صغيرة تم تثبيتها على لوح أزرق كبير، وكلفت كل طالب باصطياد كلمتين متشابهتين في الوزن والقافية وتعليقها بشكل منظم على السبورة (انظرملحق 2- م.1.د) .

النشاط الخامس: أطبق ما تعلمت

كلف الطلاب في هذا النشاط بحل مجموعة من أوراق العمل (ثلاث أوراق) حيث عكست أوراق العمل مدى فهم الطلاب للمحور الأول ومدى تمكنهم منه (انظر ملحق 2 - م.1.ذ).

المحور الثاني : الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة

وصف المحور :

يتمثل هذا المحور في مقدرة الطالب على تحليل الكلمة إلى المقاطع الصوتية التي تتكون منها كل كلمة، كأن يحلل الطالب كلمة (أسد) إلى ثلاثة مقاطع على النحو التالي (أ - س – د) وكلمة كتاب إلى (ك ـ تا ـ ب)، ثم تكليفه باستخراج المقاطع المتشابهة بين الكلمات بعد قراءة هذه المقاطع مثل تحليل كلمتي قطة إلى (قِطْ – طَ – ةُ) وبطة إلى (بَطْ –طَ – ةُ) ومعرفة أن المقاطع المشتركة بين الكلمتين هي (طَةُ)حيث تم تحليل الكلمات إلى أصوات والتمييز بين المتشابه منها في النطق من خلال تزويد الطلاب بأنشطة و أوراق عمل تحتوي على كلمات تم اختيارها وتحديدها من قبل الباحثة ليتم تحليلها من قبل الطلبة، وحقق الطالب في هذا المحور **مخرجات التعلم** الآتية **:**

1-أن يحلل الطالب الكلمات إلى مقاطع صوتية .

2- أن يصنف الطالب المقاطع الصوتية قراءة صحيحة .

3- أن يميز الطالب بين المتشابه من الأصوات .

و تم تطبيق خمسة أنشطة لخدمة وتنمية المحور الثاني على النحو التالي :

النشاط الأول : لعبة الكرات

قامت الباحثة بكتابة كلمات مختلفة مختارة من نشيد في العالم الكبير (كتاب معارف لغتي للصف الثاني ،2015) على بطاقات، ثم قامت بتعليقها على السبورة وذلك بعد قراءة النشيد بشكل واضح أمام الطلاب ومن ثم قامت الباحثة باختيار ثلاث طلاب بطريقة عشوائية و كلفتهم برمي الكرة نحو الكلمة التي تبدأ بصوت معين تحدده الباحثة، ومن قام برمي الكرة نحو الصوت الصحيح كان

فائزًا (تم تكرار العملية وذلك ليتم إشراك جميع الطلاب في النشاط)، و كلف الطلاب بتحليل هذه الكلمات على ورقة عمل مع تحديد المقاطع المشتركة بين كل مجموعة (انظر ملحق 2- م.2.أ)

النشاط الثاني : لعبة اسحب وحلل

تم كتابة مجموعة من الكلمات الثلاثية والرباعية والخماسية بشكل تدريجي، ثم قامت الباحثة بتقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات حيث قامت كل مجموعة بتحليل عشر كلمات مختارة بطريقة عشوائية خلال مدة معينة، ومن ينتهِ من تحليل الكلمات بطريقة صحيحة يكن هو الفريق الفائز مع مراعاة التقييم الفردي، وذلك من خلال توزيع الأدوار في المجموعة الواحدة فكل طالب مكلف بتحليل ثلاث كلمات (ثلاثية ورباعية وخماسية) (انظر ملحق 2- م.2.ب).

النشاط الثالث : اقرأ واكتشف

قامت الباحثة بعرض قصة نبع العجائب (عبدالرحيم ، 2015) وقرأتها قراءة نموذجية أمام الطلاب بحيث تمثل قراءتها القراءة النموذجية ثم كلفت الطلاب بقراءة النص بشكل صحيح، بعدها انتقلت الباحثة لتنفيذ النشاط حيث بدأ النشاط بتكليف الطلاب تحليل الكلمات المستخرجة من النص ثم تحديد المقطع الأول من الكلمة بشكل منفصل، ثم كلفت الباحثة الطلاب بتحليل كلمات أخرى مع استخراج المقطع الساكن؛ وذلك لتعزيز قدرة الطلاب على التمييز بين المقطع المتحرك والساكن (انظر ملحق 2- م .2.ج)

النشاط الرابع : لعبة قيام وجلوس

قامت الباحثة بقراءة مجموعة من الكلمات بشكل واضح، ومن ثم كلفت الطلاب بالتمييز سماعيًا بين أصوات الكلمات، حيث إن الباحثة قامت بتقسيم الكلمات إلى مجموعات ثنائية وتقوم بقراءة كلمتين وعلى الطالب الوقوف في حال كانت الكلمتان تشتركان بمقطع واحد على الأقل، والجلوس

في حال لم تكن الكلمات تتشابه في أي من مقاطعها الصوتية، وهدف هذا النشاط تنمية وتعزيز التمييز السمعي للأصوات لدى الطلاب (انظرملحق 2 - م2.د).

النشاط الخامس : أطبق ما تعلمته

يهدف هذا النشاط تنمية وتعزيز ما تم تعلمه في الأنشطة السابقة، حيث ستقوم الباحثة بتنفيذ مجموعة من التدريبات التي تتصل بتنمية قدرة الطلاب على التمييز بين المقاطع الصوتية المشتركة بين الكلمات ومن ثم التمييز بين المقاطع الساكنة والمتحركة، وتم تطبيق النشاط على نشيد الضفدع الصغير (قولي ، 2015) التي تتكون منها الكلمة وعددها (انظر ملحق 2 - م.2.ذ).

المحور الثالث : تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمة ذات معنى

وصف المحور :

في هذا المحور تم تزويد الطلاب بأصوات مختلفة؛ ليتمكن الطالب من خلالها تركيب و تجميع الأصوات؛ لتكوين كلمة مما ينمي إدراك الطالب بأهمية الصوت وكيفية تأثيره في تكوين كلمات ذات معنى، كأن يعطي المعلم الأصوات (فَـ , ـأْ ، سُ)؛ ليكون المتعلم بذلك كلمة (فَأْسُ) و الحروف (كَ ، تَـ ، ـبَ)؛ ليكون المتعلم كلمة (كَتَبَ) وحقق الطالب في هذا المحو **مخرج التعلم** التالي:

1-أن يمتلك الطالب القدرة على تركيب الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى .

حيث تم تطبيق الأنشطة الآتية في هذا المحور :

النشاط الأول: جمّع و ركّب

تم وضع مجموعة من الحروف على بطاقات صغيرة في صندوق، وكُلف الطالب بسحب أربعة حروف بشكل عشوائي ثم تكوين كلمة ذات معنى، وهدف هذا النشاط تنمية أداء الطالب في استخدام الأصوات؛ لتكوين كلمات ذات معنى (انظرملحق 2- م.4.ب)

النشاط الثاني : اسمع و ركب

في هذا النشاط سيستمع الطالب لعدة أحرف ، ومن ثم يقوم بتركيبها لتكوين كلمات ذات معنى حيث تم تنمية الوعي الفونولوجي من خلال الاستماع للأصوات وإدراكها، مما يساعد على فهم نوعية الأصوات وكيفية ترابطها؛ لتكوين كلمة مفهومة وذات دلالة لفظية (انظرملحق 2- م.3.أ).

النشاط الثالث :شجرة التفاح

قامت الباحثة بوضع صورة كبيرة لشجرة وثبتت عليها بطاقات على شكل " تفاح " مكتوب عليها مجموعة من الحروف مثل " با " و "ب" وعليه يجب أن يقوم الطالب بتركيب كلمة (باب) وذلك من خلال اختيار المقاطع الصوتية الصحيحة التي تساعد على تكوين كلمة ذات دلالة معنوية .

النشاط الرابع : أطبق ما تعلمت

هدف هذا النشاط لتنمية وتعزيز ما تم تعلمه في الأنشطة السابقة، حيث قامت الباحثة بإعداد وتنفيذ ورقة عمل تتصل بتنمية قدرة الطلاب على تركيب وتجميع المقاطع الصوتية لتكوين كلمة ذات معنى.

المحور الرابع : التلاعب بالأصوات

وصف المحور :

قام الطالب في هذا المحور بحذف واستبدال الأصوات سواء الصوت الأول أم الأوسط أم الأخير في الكلمة والتلاعب بها لتكوين كلمات ومعانٍ أخرى، كأن يعطي المعلم كلمة (فَـ ، ـأْ ، سُ) ليكون المتعلم بذلك كلمة (فَأْسُ) ومن ثم يطلب المعلم من الطالب استبدال حرف الألف في كلمة (فأس) بحرف (الراء)؛ لينتج كلمة (فرس)، وبذلك يختلف معنى الكلمة كليًا مما يكسب الطالب معرفة كلمة جديدة أو عرض الأصوات (كَ ، تَـ ، ـبَ)؛ ليكون المتعلم كلمة (كَتَبَ)، ثم طلب المعلم من أحد المتعلمين استبدال حرف التاء في كلمة كتب بحرف (السين) لينتج كلمة (كسب)، وكذلك طلب المعلم من طلابه حذف حرف الراء من كلمة (رمال) لتصبح (مال)، و. في هذا المحور تم تطبيق **نشاطين** لتحقيق **مخرجات التعلم** الآتية :

1-أن يستبدل الطالب الحرف الأول من الكلمة بهدف تكوين كلمات جديدة ذات معنى جديد .

2-أن يستبدل الطالب الحرف الأوسط من الكلمة بهدف تكوين كلمات جديدة ذات معنى جديد .

3-أن يستبدل الطالب الحرف الأخير من الكلمة بهدف تكوين كلمات جديدة ذات معنى جديد .

النشاط الأول : حذف المقطع الأول

كُلف الطلاب في هذا النشاط بحذف الصوت الأول من الكلمة مع الحفاظ على بقية الأصوات في مواضعها؛ بغية نطق الكلمة الجديدة بشكل صحيح مع إدراك معناها (الحسيني ، 2005) (انظر ملحق 2- م.4.أ).

النشاط الثاني : استبدال المقطع الأول .

في هذا النشاط تم استخدام تقنية السبورة الذكية من خلال التلاعب بالحرف الأول أو الأوسط أو الأخير من الكلمة؛ لتكوين كلمة أخرى تحمل معنى آخر، و ذلك من خلال وضع كلمة في منتصف الشاشة تحيطها الحروف وعلى الطالب أن يجد الحرف الصحيح ليقوم باستبداله بحرف آخر في نهاية الكلمة بهدف تكوين كلمة جديدة ذات معنى.

النشاط الثالث: لعبة البالونات

في هذا النشاط قام المعلم بكتابة مجموعة من الكلمات على بطاقات وتعليقها على السبورة ، كما قامت المعلمة بكتابة مجموعة من الحروف على ورق صغير وتضع كل حرف بداخل بالون، وعلى الطالب أن يختار بالونًا بشكل عشوائي، ويستخرج الحرف الذي بداخله؛ ليستبدله بحرف آخر موجود في إحدى البطاقات المعروضة على السبورة بشرط تكوين كلمة ذات دلالة معنوية (انظر ملحق 2- م.4.ب) .

ج- المقابلات

اعتمدت الباحثة على إجراء المقابلات وهي أداة كيفية لجمع البيانات، واعتمدت على أسلوب المقابلات شبه المقننة، والتي عرفها قنديلجي (2014): بأنها المقابلة التي يعد لها الباحث بشكل مسبق ويقوم بتحكيمها ولكنه قد يغير في تسلسلها أو يضيف عليها، وذلك وفق ما تقتضيه مجريات المقابلة مع الشخص المعني بها والمعلومات التي جمعها منه، ولوضع أسئلة المقابلة قامت الباحثة بداية بتحديد الهدف من إجراء المقابلة: وهو بيان مدى فاعلية برنامج قائم على تنمية الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقياس مدى تأثير البرنامج على كل فرد من أفراد العينة، وبعد تحديد الهدف من إجراء المقابلات، قامت الباحثة بتحديد الأسئلة وعرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين والمعلمين العاملين في الميدان التربوي،

ليتم تحكيمها، ثم أجرت الباحثة المقابلات مع عدد من أولياء الأمور وقامت بتدوين إجابتهم؛ بغية تحليلها لاحقًا، ولإجراء المقابلة قامت الباحثة بوضع ستة أسئلة (انظر ملحق 3)، ثم قامت الباحثة بتحليل المقابلات واستخراج سبعة عناوين رئيسة تم توضيحها وشرحها بطريقة تحقق هدف تطبيق الأداة.

رابعًا : جمع البيانات

يوضح هذا القسم الخطوات التي قامت بها الباحثة لجمع البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة البحث واستمرت عملية جمع البيانات مدة شهر ونصف خلال العام الدراسي 2016-2015 وذلك وفق المراحل الآتية :

المرحلة الأولى : كانت من خلال جمع بيانات كمية حول الطلبة المشاركين في البرنامج ودراسة مستوى الوعي الفونولوجي لديهم، بالإضافة إلى قياس مستواهم القرائي من خلال تطبيق الاختبار القبلي بالإضافة إلى الاعتماد على معرفة الباحثة المسبقة بمستوياتهم القرائية والأكاديمية .

المرحلة الثانية : جمع بيانات من اداة كيفية (تحليل وثائق تتعلق بأنشطة البرنامج) و عرضها بشكل كمي، وذلك خلال فترة تطبيق برنامج الوعي الفونولوجي والاعتماد على جمع البيانات الكيفية بشكل مستمر أثناء تطبيق البرنامج وأنشطته للوقوف الدقيق على مدى تقدم وتطور مستويات الطلبة في مهارات الوعي الفونولوجي .

المرحلة الثالثة : تشمل جمع البيانات الكمية التي تعكس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي، وذلك من خلال تطبيق اختبار بعدي على الطلبة المشاركين في البرنامج .

المرحلة الرابعة : جمع البيانات الكيفية من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع أولياء أمور الطلبة المشاركين في البرنامج وتحليل هذه المقابلات لغرض توضيح فاعلية البرنامج في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

خامسًا : تحليل البيانات

تم تحليل البيانات في دراسة الحالة هذه من خلال الاعتماد على النتائج الكمية وتأكيدها بالنتائج الكيفية، ويصف هذا القسم خطوات تحليل البيانات الكمية والتي تشمل الاختبار القبلي والبعدي بالإضافة إلى تحليل البيانات الكيفية والتي تشمل تحليل الوثائق الخاصة بأنشطة البرنامج بالإضافة إلى تحليل المقابلات .

أ-الاختبار القبلي والبعدي

تم تحليل نتائج الاختبار القبلي و البعدي من خلال تصحيح الباحثة و مصححين آخرين للاختبار، ثم تم تحويل درجات الطلاب إلى نسب مئوية و من ثم تقريبها إلى عشر درجات، وبعدها تم إدخال درجات الطلاب النهائية إلى برنامج SPSS ليتم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للنتائج الإجمالية للاختبار، كما تم تناول أداء الطلاب الثمانية في كل محور من المحاور الأربعة، ثم عرض المتوسطات في أشكال تم تصميمها في برنامج EXCEL.

ب- تحليل الوثائق

تم اختيار بعض الوثائق التي اختيرت عشوائيًا، لتخدم كل محور من المحاور الأربعة لقياس مدى تطور الطلبة خلال البرنامج. و تم تصحيحها من قبل الباحثة و مصححين آخرين. و من ثم تم تقريب الدرجات إلى نسب عشرية و عرضها في أشكال تم تصميمها من خلال استخدام برنامج EXCEL .

ج- تحليل المقابلات

تم تحليل المقابلات من خلال الاستماع لها و كتابتها على شكل نصوص، و قد كان مع الباحثة شخصان يستمعان للمقابلة ، تم أخذ النصوص المقروءة و قراءتها بشكل دقيق و تحديد الكلمات و الجمل المكررة بين المشاركين، من خلال هذه الكلمات و الجمل المكررة تم استخلاص ثمانية

عناوبين رئيسة و هي: (تجربة ذات أهمية وجدانية ، أهمية الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة ، الطلاقة والسلاسة في القراءة ، اكتساب الدافعية وروح المبادرة ، الوعي الفونولوجي كحجر زاوية في تنمية أساسيات مهارة القراءة ، ربط الوعي الفونولوجي بواقع الطلاب العملي والأكاديمي ، تنوع الأنشطة بهدف إثراء الوعي الفونولوجي).

سادسًا : صدق و ثبات أدوات الدراسة

في هذا القسم سيتم عرض الإجراءات التي اتخذتها الباحثة للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث التي صممت من أجل جمع البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة .

أ- صدق الأدوات

الاختبار القبلي والبعدي

للتأكد من صدق محتوى الاختبار قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية بالإضافة إلى الأساتذة الجامعيين العاملين بكلية التربية في جامعات مختلفة(انظر ملحق 4).

وسعت الباحثة إلى عرض هدف الاختبار ومواصفاته وطريقة تسلسل الأسئلة ، وقد حصلت الباحثة على بعض الآراء البناءة والتي على ضوئها قامت بإجراء بعض التعديلات على الاختبار البعدي والقبلي، كما وقد طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مشابهة في خصائصها للعينة المشاركة في البرنامج، وذلك للتأكد من مناسبة الاختبار للوقت المخصص له ومراعاته لخصائص المتعلمين، ووضوح تعليمات الاختبار، وتم سؤال الطلاب عن انطباعهم حول الاختبار بعد الانتهاء منه، ووضح الطلاب أن لغة الاختبار كانت واضحة، وأن أسئلته متفاوتة وأن الوقت لايتناسب مع طبيعة الأسئلة، وتم تعديل الاختبار بناءً على ملاحظات الطلبة و تصحيح الاختبار

التجريبي؛ وذلك للتأكد من مناسبة معايير التصحيح للأسئلة ومناسبة المعايير لمحتوى الاختبار والبرنامج .

برنامج الوعي الفونولوجي و أنشطته

قامت الباحثة بالتأكد من صدق محتوى البرنامج وملاءمته لموضوع الدراسة من خلال عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية والمجال التربوي(انظر ملحق 5).

المقابلات

من أجل التحقق من صدق محتوى الأداة، قامت الباحثة بعرض أسئلة المقابلات على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التأكد من ملاءمة الأسئلة للهدف الذي أعدت من أجله، وهم (انظر ملحق 6).

وقامت الباحثة بتعديل أسئلة المقابلات وفق ما قدمه المحكمين من آراء بناءة لتكون واضحة و مباشرة للمشاركين في المقابلة، و للتأكد من ثبات البيانات المستخلصة من المقابلات كان هناك مساهمين و الذين استمعوا مع الباحثة للمقابلات و قاموا باستخراج ثمانية عناوين رئيسة، كما تم الموافقة عليها من قبل مشرف الرسالة للتأكد من مناسبتها و لتجنب الانحياز في التحليل و الذي قد يحصل من قبل الباحثة.

ب. ثبات الأدوات

الاختبار القبلي و البعدي

قامت الباحثة بحساب الثبات الداخلي الاختبار (internal reliability) وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) حيث كانت درجة ثبات الاختبار وفقًا لمقياس (كرنباخ ألفا) (.814)، مما يدل على ثبات الاختبار لقرب القيمة من رقم واحد.

الأنشطة المصممة في البرنامج

وللتأكد من ثبات الأنشطة المستخدمة في البرنامج قامت الباحثة بحساب الثبات الداخلي (internal reliability) لأحد عشر نشاطًا عملوا على تنمية المحاور الأربعة والتي تم تحليلها وفقا لمقياس كرونباخ ألفا باستخدام برنامج SPSS (.745)، و هي قيمة مقبولة لقربها من الرقم 1 مما يدل على ثبات قياس الأداة.

المقابلات

تم التأكد من ثبات المعلومات المستخرجة من المقابلات من خلال استخدام معدل الدقة (inter rater reliability)، حيث قامت الباحثة و مساعدين آخرين بالاستماع للمقابلات و تدوينها في نصوص مكتوبة؛ لتجنب انحياز الباحثة، و من ثم قاموا بتحليل المقابلات و استخراج الأفكار الرئيسية التي تحمل المعنى المنعكس من ردود المشاركين.

سابعًا : الجانب الأخلاقي في البحث

للتحقق من الجانب الأخلاقي في الدراسة قامت الباحثة بجمع عدد من الموافقات الخاصة بالجهات المعنية بتطبيق البرنامج **فأولًا** قامت الباحثة بأخذ موافقة خطية من مجلس أبوظبي للتعليم تنص

على السماح لها بتطبيق البرنامج في إحدى المدراس التابعة له، وقد اختارت الباحثة المدرسة بصورة مقصودة حيث أنها تعمل بها، لأنها دراية كافية بمستوى طلبة هذه المدرسة بشكل عام وطلبة الصف الثاني على وجه الخصوص (انظر ملحق (7))، **ثانيًا :** قامت الباحثة بتوجيه خطاب رسمي لإحدى الجامعات الحكومية بدولة الإمارات؛ وذلك بهدف توفير قاعة دراسية لتطبيق البرنامج، وحصلت الباحثة على موافقة خطية للسماح لها باستخدام مرافق الجامعة وأجهزتها لتطبيق البرنامج (انظر ملحق (8))، .**ثالثًا :** وجهت الباحثة بالتعاون مع المدرسة التي تعمل بها خطابًا خطيًّا لأولياء أمور الطلبة لأخذ موافقتهم على إشراك أبنائهم في البرنامج (انظر ملحق (9)).

ملخص الفصل الثالث

تم تناول منهجية الدراسة و عينتها في هذا الفصل، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات و تحليلها و التأكد من صدق و ثبات الأداة، وقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط في الدراسة حيث تم استخدام أدوات كمية و كيفية لجمع و تحليل البيانات، و تم اختيار العينة بشكل مقصود؛ للتأكد من تحقق من هدف الدراسة، حيث تم مشاركة ثمانية طلاب من الصف الثاني الأساسي وفقا لمعايير معينة تم ذكرها سابقًا، و كانت الأدوات الكمية المستخدمة في الدراسة متعددة حيث استخدمت الباحثة الاختبار القبلي و البعدي و البرنامج التدريبي، بينما كانت الأدوات الكيفية المستخدمة تنحصر في تحليل الوثائق والفيديوهات و المقابلات التي أجريت مع أولياء الأمور؛ بغرض التحري عن آرائهم حول البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

المقدمة

هدفت دراسة الحالة هذه إلى بيان أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ،وفي هذا الفصل سيتم عرض النتائج الأساسية لهذه الدراسة، ولتحقق هذا الهدف فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي والكيفي للحصول على نتائج دقيقة لقياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، فكانت نتائج المنهج الكمي في الدراسة تمثل نتائج كل من الاختبار القبلي و البعدي، والذي أعد لقياس مدى تطور الطلبة في إدراك الوعي الفونولوجي وأثره في تنمية مهارة القراءة ، وذلك بعد تطبيق برنامج اعتمد في أنشطته على هذا المجال، بينما تمثلت نتائج المنهج الكيفي في تحليل الوثائق الخاصة ببعض الأنشطة التي تم ممارستها في البرنامج من قبل الطلبة باعتبارها وثائق تدعم مدى تطور الطلبة في الوعي الفونولوجي، وتحليل المقابلات مع أولياء أمور الطلبة، و من ثم الربط بين المنهجين ليعكس طبيعة المنهج المختلط المستخدم في الدراسة، و قد أجريت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

السؤال الثاني: إلى أي مدى ساهمت الأنشطة، و الأدوات التعليمية المستخدمة أثناء تنفيذ البرنامج في إعطاء صورة واضحة عن دعم تطور الوعي الفونولوجي لغرض تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

السؤال الثالث: ما هي آراء أولياء أمور الطلبة حول فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى أبنائهم في الصف الثاني؟

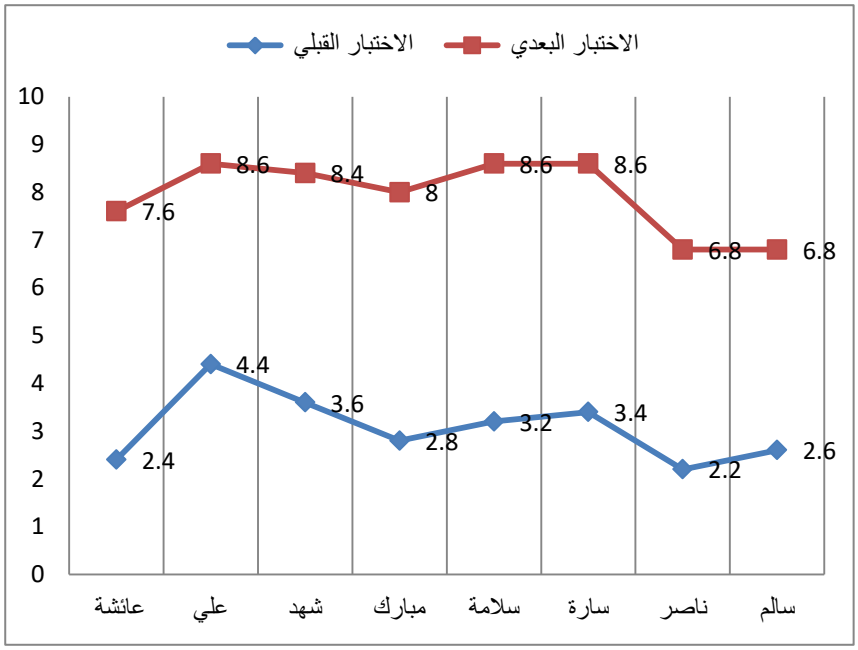
السؤال الرابع: إلى أي مدى ساهم البرنامج في صقل الوعي الفونولوجي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ؟

أولًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الأول

ما أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم المنهج الكمي ،وذلك باستخدام الإحصائيات الوصفية؛ لتوضيح الفروق بين أداء الطلاب الثمانية في الاختبار القبلي و البعدي، و تم رصد المتوسطات الحسابية لكل محور، و من ثم الحصول على المتوسطات الحسابية الكلية، و بناءً عليه تم جمع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل طالب على حدة؛ لتحديد مدى التطور الذي حدث له بعد تطبيق البرنامج، و قد تمثلت النتائج كالآتي:

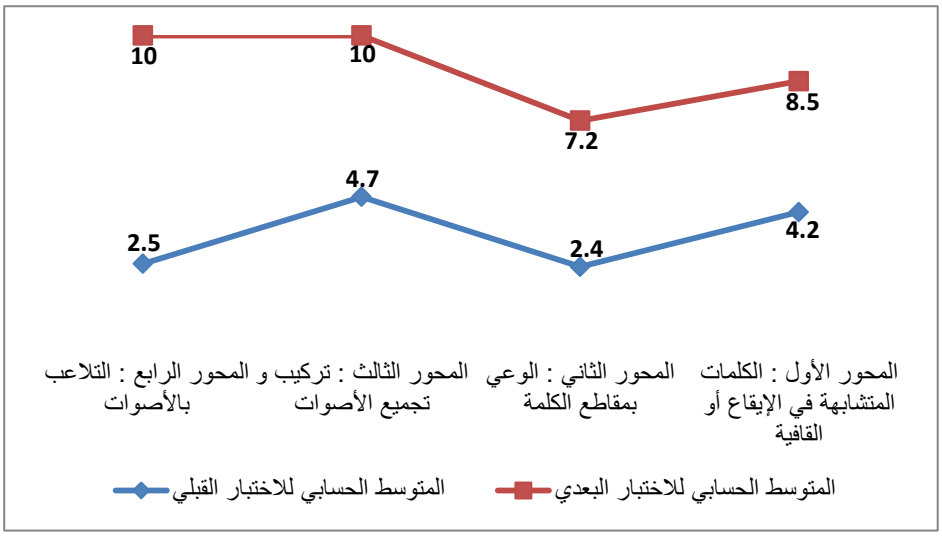
شكل 1: المجموع الإجمالي للاختبارين القبلي و البعدي لطلاب العينة



بالرجوع إلى الشكل رقم (1) نلاحظ فرقًا كبيرًا في أداء الطلبة ، بحيث كان هناك ارتفاع إجمالي ملحوظ في المتوسطات الحسابية الخاصة بالاختبار البعدي، وذلك إذا قورنت بالمتوسطات الحسابية الخاصة بالاختبار البعدي ،وتراوحت الفروقات في المعدل العام في المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي بين (م =2.2) و (م = 4.4) بينما تراوحت المتوسطات الحسابية في الاختبار البعدي بين (م = 6.8) و (م = 8.6) ، فمثلا عائشة و ناصر حصلا على نفس المتوسطات الحسابية تقريبا في الاختبار القبلي (م =2.4) و (م = 2.2) و ارتفع مستواهم ليصل في الاختبار البعدي إلى (م = 7.6) و (م = 6.8) على التوالي، بينما شهد و سلامة و سارة تراوحت معدلاتهم بين (م = 3.6) و (م = 3.2) و (م = 3.4) على التوالي، بحيث ارتفعت لتصل في الاختبار البعدي إلى (م = 8.4) و (م = 8.6) و (م = 8.6) على التوالي، كما نرى أن هناك تطورًا ملحوظًا لكل من سالم و مبارك ، حيث كانت معدلاتهم في الاختبار القبلي (م = 2.6) و (م = 2.8) على التوالي ثم تطورت بعد ذلك ليتقدم مبارك (م = 8) على سالم (م = 6.8). ونلاحظ أن معدل الطالب علي قد ارتفع إلى الضعف بحيث كان معدله في الاختبار القبلي (م = 4.4) و أصبح في الاختبار البعدي (م = 8.6)

.

شكل 2: المتوسطات الحسابية لمحاور البرنامج الأربعة وذلك لجميع طلاب العينة



بالنظر إلى الشكل رقم (2) نلاحظ تقدمًا كبيرًا في أداء الطلبة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي وذلك في المحاور الأربعة القياسية للاختبار وتراوحت الفروقات في المعدل العام للمتوسطات الحسابية للمحور الأول (الكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية) بين (م=4.2) و (م=8.5) بينما كانت الفروق بين المعدل العام للمتوسطات الحسابية للمحور الثاني (الوعي بمقاطع الكلمة) بين (م=2.4)و (م=7.2)، واستطاع الطلاب أن يحققوا ارتفاعًا كبيرًا في المحورين الثالث والرابع حيث كان المعدل الإجمالي للمتوسطات الحسابية للمحور الثالث (التلاعب بالأصوات) بين (م=4.7) و (م=10) وكان المعدل الإجمالي للمحور الرابع (تركيب وتجميع الأصوات) بين (م=2.5) و (م=10) .

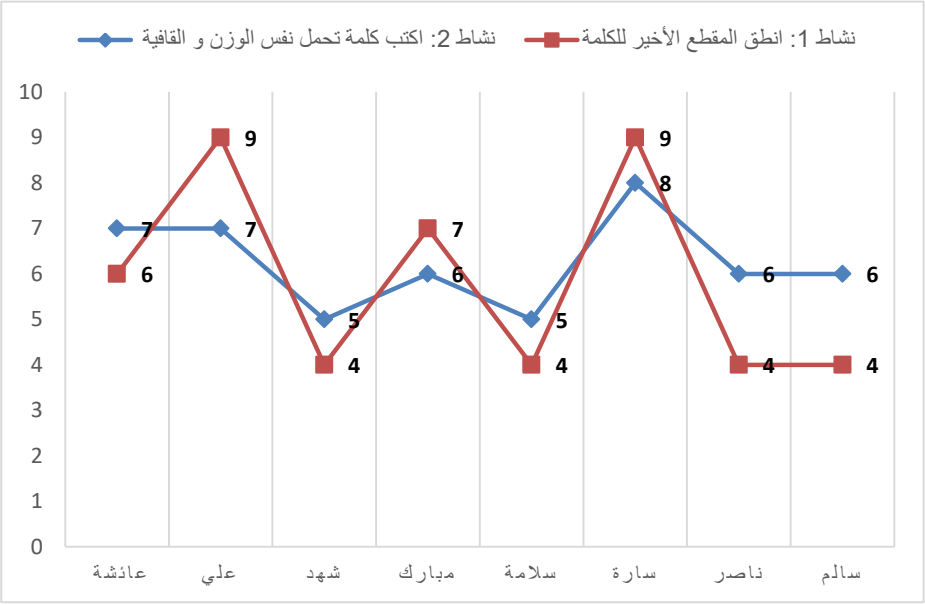
ثانيًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

هل ساهمت الأنشطة و الأدوات التعليمية المستخدمة أثناء تنفيذ البرنامج في إعطاء صورة واضحة عن دعم تطور الوعي الفونولوجي لغرض تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختيار بعض الوثائق الخاصة بالأنشطة التي خدمت المحاور الأربعة خلال مدة تطبيق البرنامج؛ لتتبع مدى تطور الطلاب خلال تطبيق هذه الأنشطة و التي تعكس مستوى أداء كل طالب في إدراكه للوعي الفونولوجي و مدى أهميته في تنمية مهارة القراءة بالإضافة إلى اختيار بعض الفيديوهات والتي تم تحليلها للوقوف بدقة على سلوك و أداء الطلاب أثناء تنفيذ البرنامج .

أنشطة المحور الأول: الكلمات المتشابهة في الإيقاع و القافية

شكل 3: أداء الطلاب في نشاطين من أنشطة المحور الأول (تدريبين من نشاط أطبق ما تعلمت)

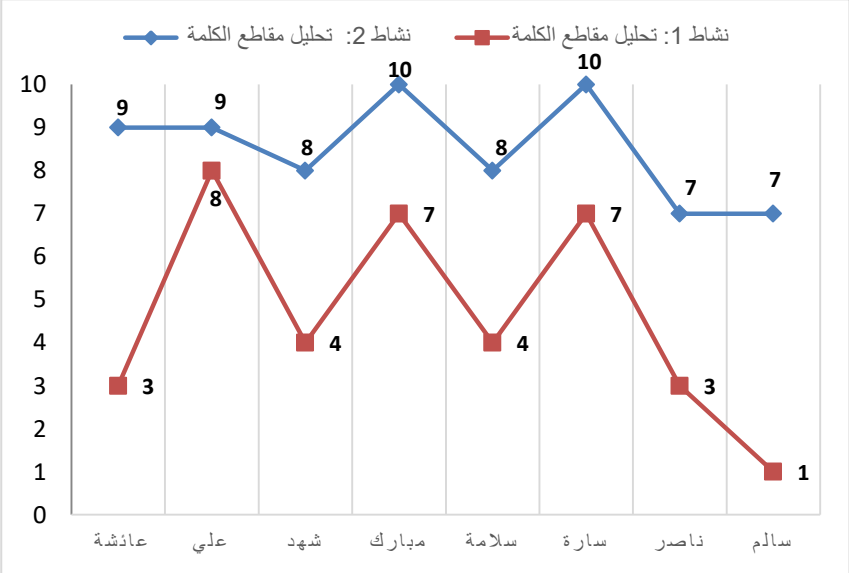


يوضح الشكل رقم (3) أداء الطلاب في نشاطي (انطق المقطع الأخير من الكلمة) ونشاط (اكتب كلمة تحمل نفس الوزن والقافية)، ترى الباحثة بشكل عام أن التطور بين النشاطين الأول و الثاني

لطلاب العينة كان بسيطًا لكنه ملحوظًا، وبالنظر إلى الرسم المخصص لنشاط (أَنْطق المقطع الأخير من الكلمة)، يظهر أن أداء شهد و سالم و سلامة وناصر كان منخفضًا، وانعكس ذلك على معدلهم في هذا النشاط، والذي بلغ (م=4) من (م=10)، بينما يظهر الشكل معدلًا مرتفعًا ملحوظًا في أداء علي وسارة، حيث انعكس هذا الإتقان للنشاط على معدلهم الذي كان (م=9) وهو المعدل الأعلى في هذا النشاط، بينما عائشة كان معدلها في هذا النشاط متوسطاً حيث حصلت على (م=6)، أما أداء الطلاب في النشاط الثاني (اكتب كلمة تحمل نفس الوزن و القافية) و الذي هدف إلى تعزيز إدراك الطالب للكلمات التي تحمل نفس الوزن و القافية من خلال تفعيل مهارة الكتابة مع النطق، لوحظ أن سلامة و شهد حققتا أقل معدل في هذا النشاط (م=5) و يأتي بعدهم سالم و ناصر و مبارك بمعدل (م=6) بينما علي و عائشة و سارة قد تراوحت معدلاتهم ما بين (م=7) إلى (م=8).

أنشطة المحور الثاني: الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة

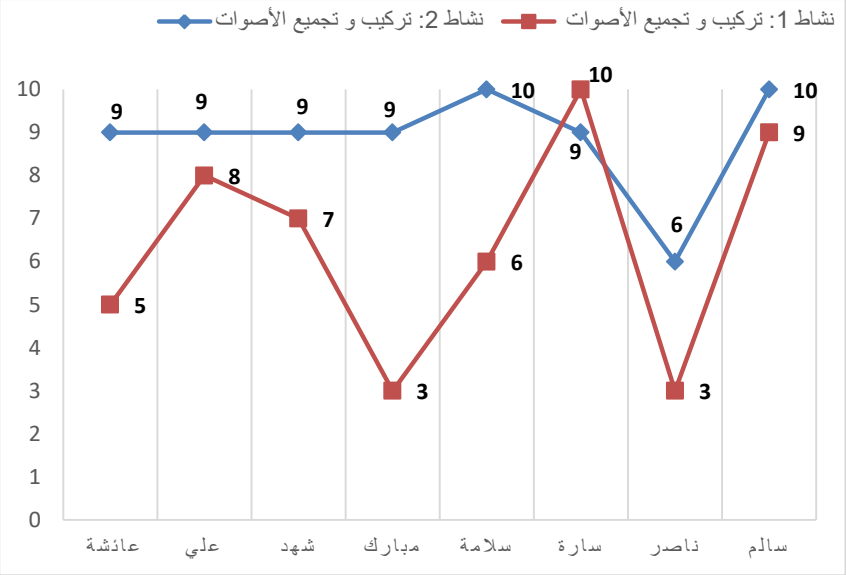
شكل 4: أداء الطلاب في نشاطين من أنشطة المحور الثاني



بالنظر إلى شكل رقم (4) نلاحظ أن هناك تطورًا ملحوظًا بين أداء الطلاب في النشاطين الأول والأخير، حيث هدف النشاطان إلى قياس مدى قدرة الطلبة على تحليل الكلمات المتشابهة بشكل صحيح ،بالإضافة إلى استخراج المقطع المشترك بينها ،ونطقه بشكل منفصل نطقًا صحيحًا، وقد حقق الطالب (علي) المعدل الأعلى في هذا النشاط ،حيث حصل على معدل (م=8)، وحصل على المركز الثاني الطالب (مبارك) والطالبة (سارة) بمعدل (م=7)، أما الطالبة (سلامة) والطالبة (شهد) والطالبة (عائشة) والطالب (ناصر) والطالب (سالم) فقد حصلوا على معدلات متدنية تقدر بـ (م=4)و (م=4) و (م=3) و (م=3) و (م=1) على التوالي، وهذه المعدلات دون معدل النجاح ،أما في النشاط الأخير، والذي هدف قياس مدى قدرة الطلبة على تحليل الكلمات مع نطق المقطع الأول بشكل منفصل وصحيح فقد حقق الطلاب تقدمًا ملحوظًا فيه فحصل الطالب (مبارك) والطالبة (سارة) على المركز الأول في هذا النشاط بمعدل (م=10) وهو المعدل التام لهذا النشاط، وحصل على المركز الثاني الطالبة (عائشة) والطالب (علي) بمعدل (م=9)، وتلتهم بعد ذلك الطالبتان (شهد) و(سلامة) بمعدل (م=8)، وتقدم الطالبان (سالم) و(ناصر) حيث حصلا على معدل (م=7) وهذا يعكس مدى قدرة البرنامج على تنمية وصقل قدرات الطلبة بمهارات الوعي الفونولوجي .

أنشطة المحور الثالث: تركيب و تجميع الأصوات

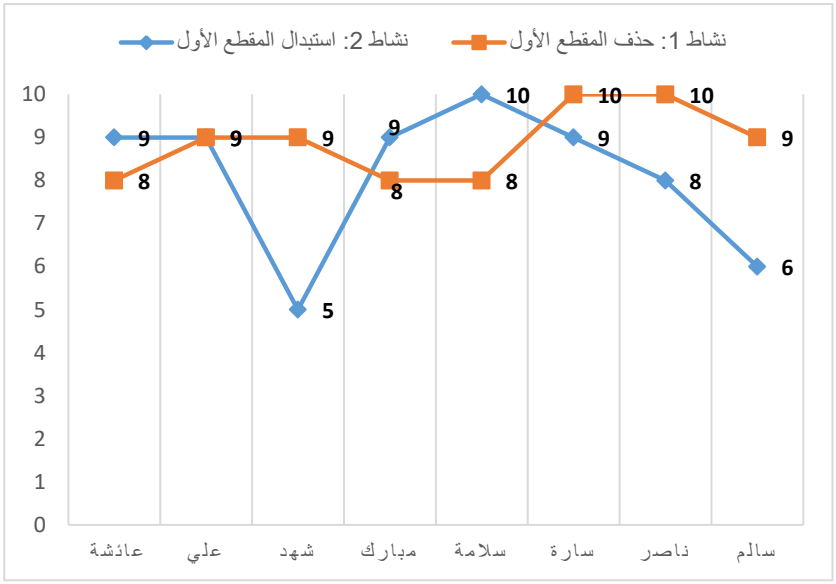
شكل 5: أداء الطلاب ا في نشاطين من أنشطة المحور الثالث



يهدف المحور الثالث إلى قياس مدى قدرة الطلبة على تركيب الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى ويعرض الشكل (5) تطورًا ملحوظًا في أداء معظم الطلبة ، حيث تناول النشاطان تدريبًا يختص بتجميع و تركيب الأصوات وقد كلف الطلبة بسماع الأصوات شفويًا، ثم كلفوا بتجميع و تركيب هذه الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى، فنرى بشكل عام أن هناك تطوراً ملحوظاً بين أداء الطلاب الثمانية في النشاط الثاني مقارنة بالنشاط الأول، فمثلًا مبارك و ناصر في النشاط الأول حصلا على أقل تحصيل بمعدل (م=3) بينما ارتفعا في النشاط الثالث ليصلا إلى (م=9) و (م=6) على التوالي، وأظهرت النتائج أن (عائشة) و (سلامة) و (شهد) و (علي) قد أحرزوا معدلات (م=5) و (م=6) و (م=7) و (م=8) على التوالي ليرتفعوا جميعهم إلى (م=9)، أما (سالم) فقد تطور بشكل طفيف من (م=9) في النشاط الأول إلى (م=10) في النشاط الثاني بعكس (سارة) فقد انخفض معدلها انخفاضًا بسيطًا (م=10) في النشاط الأول و (م=9) في النشاط الثاني.

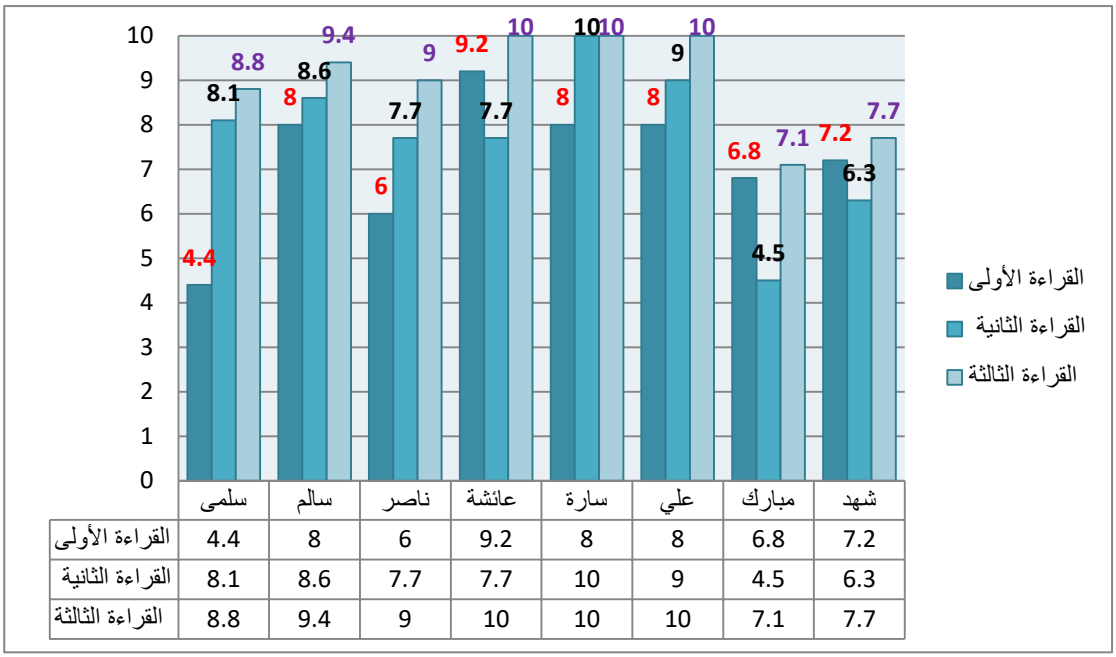
أنشطة المحور الرابع: التلاعب بالأصوات

شكل 6: أداء الطلاب في نشاطين من أنشطة المحور الرابع



بالنظر إلى الشكل رقم (6) نلاحظ تباينًا في مستويات الطلاب، حيث نفذ النشاط الأول والذي كان عبارة عن تدريب بسيط يهدف لنطق الكلمات بعد حذف المقطع الأول منها ،والحفاظ على بقية مقاطع الكلمة ،وكانت معدلات الطلاب في النشاط تتراوح بين: (م=8) و (م=10)، وفي النشاط الثاني قام الطلاب باستبدال المقطع الأول لكلمات مختلفة بهدف تكوين كلمات جديدة ذات معنى. فنرى أن أداء الطلاب في هذا النشاط قد اختلف مقارنة بالنشاط الأول، فمثلا هناك هبوط ملحوظ في معدلات شهد و سالم يصل إلى (م=5) و (م=6) على التوالي، بينما هناك انخفاض بسيط في معدلات سارة و ناصر في النشاط الثاني مقارنة بالنشاط الأول ليصل إلى (م=9) و (م=8)، بعكس سلامة و مبارك و عائشة حيث أحرزوا تطورًا في معدلاتهم في النشاط الثاني مقارنة بالنشاط الأول بحصولهم على (م=10) و (م=9) و (م=9)، لكن (علي) حافظ على الثبوت في معدلات النشاطين ليبقى على (م=9).

شكل 7: أداء الطلاب الثمانية في مهارة القراءة لثلاثة نصوص قرائية



	سلمى	سالم	ناصر	عائشة	سارة	علي	مبارك	شهد
القراءة الأولى	4.4	8	6	9.2	8	8	6.8	7.2
القراءة الثانية	8.1	8.6	7.7	7.7	10	9	4.5	6.3
القراءة الثالثة	8.8	9.4	9	10	10	10	7.1	7.7

بالنظر إلى الشكل رقم (7) نرى أن هناك تطورًا عاماً في المستوى القرائي لدى الطلبة المشاركين في البرنامج من خلال تتبع مستواهم في ثلاث قراءات أجريت في أول البرنامج و منتصفه و آخره، فنرى أن معدل طلبة العينة الثمانية في القراءة الأولى كان (م=7)، وقد ارتفعت هذه المعدلات في القراءة الثانية والتي كان معدل قراءة الطلبة فيها يصل إلى (م=8) ومن ثم ارتفعت في القراءة الثالثة ليصل إلى (م=9).

تحليل الفيديوهات

تم تحليل ثلاثة فيديوهات تعكس أداء الطلاب في أنشطة البرنامج و مدى تفاعلهم مع محتوى البرنامج حيث تم مشاهدة ثلاثة فيديوهات من قبل الباحثة و ثلاثة مساعدين حيث تم تدوين الملاحظات من قبلهم أثناء تحليل الفيديوهات، وبعدها تم مناقشة ما تم ملاحظته و اتفق الملاحظون على استخراج ثلاث أفكار رئيسة تعكس المعنى الحقيقي لأداء الطلاب في أنشطة البرنامج، وهي كالآتي:

المشاركة الفاعلة للطلاب

انعكس التزام الطلاب التعليمي على أدائهم خلال البرنامج حيث كانت تفاعلاتهم إيجابية في كل الأنشطة التي قامت بها الباحثة، بالإضافة إلى أن معظمهم كانوا يبادرون في القيام بالنشاط أكثر من مرة؛ و هذا يدل على مدى استمتاعهم بأنشطة البرنامج و تجاوبهم معها، فمثلا كانت شهد و سلامة تأتيان للبرنامج قبل موعده بنصف ساعة تقريبًا، مما يعكس حماسهم للقيام بأنشطة البرنامج و ظهرت مبادراتهم واضحةً وجليةً، فقد كانتا أول الطلاب الذين بدؤوا بتنفيذ الأنشطة، إضافة إلى ماسبق فإنه و من خلال ملاحظة سلوك الطلاب في الفيديوهات نرى أن هناك منافسة شديدة بينهم، حيث كانوا يتسابقون للمشاركة في الأنشطة، كما أن حركة الطلاب أثناء التدريبات تدل على أنهم مفعمون بالحيوية و النشاط و التركيز خلال ممارستهم للأنشطة.

التطبيق الفعال لأنشطة البرنامج

تنوعت الأنشطة المستخدمة في البرنامج و ذلك نتيجة لطبيعة الدراسة التي تتعامل مع ثمانية طلاب من طلبة المرحلة الأساسية حيث كانت الأنشطة - كما لاحظت الباحثة - تثير حماسة الطلاب وتمنع إصابتهم بالملل، فمثلًا أكثر الأنشطة التي تفاعل معها الطلاب هو نشاط (صيد السمك) الذي يخدم المحور الأول: (الكلمات المتشابهة في الإيقاع و القافية)، حيث قام الطلاب بطلب ممارسة هذا النشاط أكثر من مرة، إضافة إلى أن نشاط (شجرة التفاح) الذي يهدف إلى تنمية معرفة الطلبة بتركيب الحروف قد حفز أداء الطلاب في كيفية تركيب الأصوات لتكوين كلمة و من ثم تفكيكها و تحليلها لإدراك االمقاطع الصوتية المكونة للكلمة.

الاستجابة السريعة للأنشطة

من خلال ملاحظة أداء الطلبة في الفيديوهات ظهر أن ردود أفعال الطلاب أثناء تنفيذ الأنشطة كانت سريعة و بناءة، فمثلًا في نشاط (لعبة البالونات) كان الطلاب يستجيبون بشكل سريع لاختيار البالونات و تبديل الأحرف لتكوين كلمات جديدة ذات معنى، فكان أداء الطلاب و تصرفاتهم في هذا النشاط كخلية النحل التي تسعى إلى تحقيق مبتغاها بطريقة فعالة و ممتعة.

ثالثًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الثالث

ما هي آراء أولياء أمور الطلبة حول فاعلية البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع أولياء أمور الطلبة المشاركين في البرنامج؛ لمعرفة آرائهم بمدى فاعلية البرنامج من خلال ملاحظة ما إذا طرأ أي تطور ملحوظ لدى أبنائهم في مهارة القراءة، و من خلال تحليل هذه المقابلات و تم استخراج ست أفكار رئيسة تلخص آراءهم، وفيما يأتي عرض ما تم استنباطه من ردود أولياء الأمور.

تجربة ذات أهمية وجدانية

لم يعبر أولياء الأمور فقط عن أهمية البرنامج بل أضافوا: إن البرنامج قد خلق لإبنائهم حسًا وجدانيًا بالأصوات و الأناشيد و قد انعكس ذلك في ثقتهم في البرنامج، و قد عبروا: إن تجربتهم خارج أسوار المدرسة قد انعكست على إقبال أبنائهم على البرنامج و التفاعل معه و ترديد أصداء ما يتعلمون من أناشيد و أهازيج في منازلهم، و معظم ردود أولياء الأمور تؤكد مدى تشويق و حماسة أطفالهم عند مشاركتهم في البرنامج، و ذلك من خلال مشاركة الأطفال لأولياء أمورهم عما يحدث من أنشطة خلال البرنامج، فمنهم من يسرد الأحداث و منهم من يردد الأناشيد و الأصوات

التي تم ممارستها في البرنامج داخل البيت بمفردهم كنوع من أنواع اللعب أو التطبيق الواقعي لما تم دراسته، وقد أثار البرنامج دافعية الطلاب نحو التعلم مما يدل على أن البرنامج أضفى شيئًا مهما سواء من ناحية ثقة الطلاب بأنفسهم أم تنمية مهاراتهم القرائية من خلال تنمية الوعي الفونولوجي من ناحية أخرى، و هذه بعض آراء أولياء الأمور الذين تم سؤالهم عن مدى أهمية البرنامج لدى أطفالهم:

ولية أمر الطالب مبارك: كان مبارك متشوقا لمعرفة المزيد عن البرنامج و المواصلة بالدراسة بنفس الطريقة لفترة أطول وحبذا لو انعكس فعِّل البرنامج في المناهج الدراسية وفي الفصول المدرسية .

ولية أمر الطالب ناصر: لقد كان البرنامج مهمًا لناصر، حيث إنه كان مندفعًا للمشاركة في البرنامج و أنشطته فقد كان يخبرني بكل شئ يحدث معه في البرنامج من أنشطة و مماراسات.

ولية أمر الطالب سالم: كان البرنامج بالنسبة لسالم مهماً جدًا حيث إنها التجربة الأولى له خارج أسوار المدرسة، فكان يتعامل مع الموضوع بشكل جدي و كان هناك نوع من الحماسة و الدافعية في كل يوم يذهب به للدراسة و المشاركة في البرنامج، إلى حدّ أنه كان كلما عاد من البرنامج يردد الأناشيد و الأصوات التي درسها وكان يحاول تطبيقها في المنزل فقد لاحظت أنه مستمتعًا جدًا؛ لأن أنشطة البرنامج فيها نوع من المرح و اللعب.

أهمية الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة

إدراك أهمية الوعي الفونولوجي و أثره في تنمية مهارة القراءة قد انعكس من خلال آراء أولياء الأمور، حيث كان لاستخدام الوعي الفونولوجي أثر واضح على تطور الطلاب في مهارة

القراءة وكان هذا التأثير في طريقة النطق و تهجئة الحروف و الكلمات و إدراك الأصوات المنطوقة بحيث يتم الربط بين الحرف و الصوت، فقراءة الكلمات بشكل أسرع يضفي سلاسة في قراءة النصوص القرائية لدى الطلبة مما يساعد على فهم النصوص بشكل عام، و قد أجمعت آراء أولياء الأمور على تطور ملحوظ في مستوى القراءة لدى أطفالهم وبات الطلاب ينطقون الحروف بطريقة صحيحة و سريعة وسلسة، بالإضافة إلى تهجئة الكلمات بشكل أسرع والتي كما نعلم أنها تستغرق وقتا لدى طلبة المرحلة الأساسية؛ وذلك بسبب إدراكهم للصوت و نطقه بشكل سريع و هذا ما أدركه أولياء الأمور بعد سؤالهم عن المستوى القرائي لأطفالهم بعد تطبيق البرنامج، أيضا هناك بعض الطلبة قد تطوروا من ناحية إدراك أهمية القراءة حيث أصبحوا يبادرون بقراءة بعض الكلمات سواء من التلفاز أم لافتات الشوارع (الوسط المناخي للمعرفة) أم القصص، من خلال الآراء نرى أن قيمة الوعي الفونولوجي في مهارة القراءة قد ظهرت من خلال التحسن الملحوظ في المستوى القرائي لدى الطلبة. فعندما تم سؤال أولياء الأمور عن ما إذا تم ملاحظة أي تطور ملحوظ في مهارة القراءة كانت الردود كالاتي:

ولية أمر الطالب ناصر: بعد تنفيذ البرنامج لاحظت تطورًا كبيرًا خاصة أن ناصر أصبح يقرأ جملًا و فقرات من قصص متنوعة في المنزل و ذلك عن طريق التهجئة و نطق الحروف الموجودة في الكلمة ثم يجمعها ليقرأ الكلمة كاملة، كما كانت لديه مشكلة في نطق حرف الراء و الشين داخل الكلمات لكن من خلال ممارسة نطق الأحرف والأصوات في الكلمات وقد زالت هذه المشكلة تقريبا بحيث قل التلعثم في هذه الأحرف داخل الكلمات.

ولية أمر الطالبة شهد: لاحظت تحسنًا ملحوظًا في القراءة بحيث أن شهد أصبحت تقوم بنطق الأحرف بسرعة أكثر و تهجأتها للكلمات أصبحت أسرع.

ولية أمر الطالب سالم: قد لاحظت تطورًا ملحوظًا في مستوى سالم فالبرنامج ساعد سالم على تقوية مهاراته القرائية بشكل عام حيث أصبح يلفظ و ينطق الحروف بشكل صحيح، بالإضافة إلى أنه عندما يرى الكلمة يبادر بقراءتها بشكل صحيح.

ولية أمر الطالب مبارك: لقد اختلف مبارك كثيرًا فقد تحسنت قراءته و أصبح مهتما بقراءة بعض الجمل الواردة في التلفاز بالإضافة إلى لافتات الشوارع (الوسط المناخي للمعرفة).

الطلاقة والسلاسة في القراءة

أظهرت المقابلات مع أولياء الأمور النواتج التي حصل عليها الطلاب من خلال تطبيق برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة، فنرى أن الوعي الفونولوجي قد أسهم في تنمية محاور معينة تخدم في تنمية مهارة القراءة سواء بشكل مباشر أم غير مباشر، هناك نواتج لغوية أثمرت في مهارة القراءة لدى الطلاب منها تحسن النطق و الإدراك السريع لأصوات الحروف في الكلمات، بالإضافة إلى التهجئة السريعة للكلمة و تركيب و تحليل الأصوات و قراءة كلمات و جمل بشكل واضح، و المبادرة بقراءة أي نص سواء خلال مدة البرنامج أم بعده، و ظهرت هذه النواتج من خلال ملاحظة أولياء أمور الطلبة لأداء أبنائهم سواء في المدرسة أم داخل المنزل، فعندما تم سؤل أولياء الأمور عن ملاحظة أي تطور في مهارة القراءة و نطق الأحرف كانت الإجابات كالاتي:

والدة الطالب سالم: لقد طرأ على سالم تطور ملحوظ فالبرنامج ساعد سالم على تقوية مهاراته القرائية بشكل عام بحيث أصبح يلفظ و ينطق الحروف بشكل صحيح، مع الحركات، بالإضافة إلى أنه عندما يرى الكلمة يبادر بقراءتها بشكل صحيح.

والدة الطالب مبارك: لقد تحسن نطق مبارك بشكل ملحوظ و خصوصا أنه كان يعاني من بعض المشكلات الخاصة بالنطق .

والدة الطالب ناصر: أصبح ناصر يقرأ جملًا و فقرات و قصصًا معتمدًا على نفسه، وذلك عن طريق التهجئة و نطق الأصوات الموجودة في الكلمة ثم يقوم بجمعها ليقرأ الكلمة كاملة فمثلًا في السابق كان ناصر يقرأ اسم الحرف لكن بعد تطبيق البرنامج أصبح يصدر صوت الحرف.

والدة الطالبة شهد: لقد لاحظتُ تحسنًا ملحوظًا في قراءة شهد بحيث أصبحت تقوم بنطق الأصوات بشكل أسرع وأصبحت تهجأتها للكلمات أصبحت أسرع من ذي قبل و أصبح إدراكها لنطق الحروف و الكلمات أسرع مما كانت عليه في السابق.

اكتساب الدافعية وروح المبادرة

النواتج اللغوية التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق البرنامج، امتدت لتشمل نواتج أخرى أوسع غير لغوية وتمثلت في زيادة الدافعية القرائية لدى الطلاب و كسر حاجز التردد عند قراءة أي نوع جديد من النصوص سواء أكان النص قصصيًا أم جملًا أم كلمات، ومن خلال ردود أولياء أمور الطلبة نرى أن تطبيق برنامج القائم على الوعي الفونولوجي قد أثر في الطلاب من ناحية الدافعية و تعزيز الثقة بالنفس و كسر حاجز الخوف و التوتر عند قراءة أي نص سواء من خلال برنامج الوعي الفونولوجي نفسه أو نصوص خارجية قد يتعرض لها الطالب من واقع حياته، فالوعي الفونولوجي لا ينمي مهارة القراءة وينمي اهتمامات الطلبة بالمهارة، وكانت ردود أولياء الأمور داعمة لهذا الجانب كما يلي :

والدة الطالب سالم: لقد أصبح سالم يتقبل قراءة بعض القصص و أصبح يجد المتعة في ذلك، وأزدادت ثقته بنفسه حيث أصبح يبادر لقراءة أي مجلة أو قصة وذلك عن طريق تهجئة أصوات الكلمة و قراءتها بشكل صحيح .

والدة الطالبة شهد: في السابق كانت شهد لا تجرؤ على التهجئة و تأخذ وقتًا طويلًا في القراءة، أما الآن فأصبحت أسرع بسبب تطور إدراكها لأصوات الحروف وطريقة نطقها .

والدة الطالب مبارك: اختلف مبارك كثيرًا فقد تحسنت قراءته و أصبح مهتما بقراءة بعض الجمل الواردة في التلفاز باللإضافة إلى الحماسة والدافعية التي يشعر بها عندما يتمكن من قراءة لافته في الشارع أمام والده .

الوعي الفونولوجي وأثره في تنمية أساسيات مهارة القراءة

توظيف أنشطة تخدم تنمية الوعي الفونولوجي كان من أهم أساسيات البرنامج الذي تم تطبيقه، فاختيار الأنشطة التي تهدف إلى تنمية وصقل هذا الجانب و اختيار النصوص كان من أهم الخطوات التي تؤدي إلى تنمية هذا الوعي بطريقة تخدم مهارة القراءة بحد ذاتها، و قد أظهرت ردود أولياء الأمور مدى أهمية تعزيز الأنشطة القائمة على الوعي الفونولوجي لتنمية مهارة القراءة لدى الطلاب، فنرى من خلال ردودهم أن الأنشطة القائمة على الوعي الفونولوجي تعد حجر زاوية في تنمية مهارة القراءة و التي تعتمد عليها مهارات أخرى كمهارة الفهم و مهارة تركيب الكلمات و الجمل و مهارة الكتابة بحد ذاتها، فهي من الأساسيات التي تخدم تنمية مهارة القراءة من خلال الربط بين الصوت و الحرف و من ثم الكلمة و كيفية توظيف الكلمة؛ لتخدم المعنى في جملة أو في نص قرائي كامل، فمثلًا كانت ردود بعض أولياء الأمور عندما وجه إليهم السؤال التالي : هل من الضروري تعزيز الأنشطة القائمة على الوعي الفونولوجي في مناهج اللغة العربية ؟

والدة الطالب سالم: بالتأكيد لأنها من الأساسيات التي تساعد على تنمية مهارة القراءة و الكتابة خاصة لدى الأطفال، فهي تنمي إدراك الطفل للحروف و الكلمات و من ثم بناء معنى للنصوص القرائية المقروءة" .

والدة الطالب ناصر: طبعًا من الضروري تعزيز الأنشطة القائمة على الوعي الصوتي في برامج اللغة العربية للدولة؛ لأني أعتقد أنه يساعد الأطفال و الطلاب على تعلم

القراءة أي بمعنى تعلم النطق بشكل سلس أثناء القراءة .

والدة الطالبة شهد: من الضروري تطبيق مهارات الوعي الفونولوجي في المناهج الدراسية و خاصة في المراحل التأسيسة، بالرغم من أنه قد يكون صعبًا على الأطفال في بداية الأمر و لكن سماعيا يستطيع الطفل إلتقاط نطق الحروف و الكلمات و بشكل سريع ومن ثم الانتقال إلى تعلمه كتابيًا في مراحل دراسية أكثر تقدمًا .

والدة الطالب مبارك: نعم فإدراك الصوت يساعد على نطق الكلمات و بالتالي فهمها ومن ثم فهم النصوص القرائية التي توظف هذه الكلمات .

ربط الوعي الفونولوجي بواقع الطلاب العملي والأكاديمي

يعمل الوعي الفونولوجي على تنمية اهتمامات الطلبة و إدراكهم لأهمية مهارة القراءة، و قد ظهر ذلك من خلال إجابات أولياء أمور الطلبة المشاركين في تطبيق البرنامج عندما سئلوا عما اذا كان أطفالهم قد أصبحوا مهتمين بالقراءة ، وظهر أن معظم ردودهم كانت على مدى ربط ما تم أخذه في البرنامج بالواقع الذي يعيشه الطلاب. فيعد الوعي الفونولوجي محفزًا للطلاب والدليل على ذلك أن ما تم أخذه في البرنامج انعكس على الطلاب في واقع حياتهم وذلك من خلال قراءة كل ما يعترضهم من نصوص قرائية سواء قصص أم مجلات وما إلى ذلك، كما أن ربط ما تم أخذه

بالبرنامج من أنشطة تعمل على تنمية الوعي الفونولوجي بواقع الطلاب قد أضفى قيمة للبرنامج و للوعي الفونولوجي بحد ذاته وفي خدمة و تنمية مهارة القراءة حيث أنها أصبحت مهارة واقعية في حياة الطلبة بدلًا من كونها مهارة أكاديمية تلزم الطلبة بتأديتها. و هنا بعض ردود أولياء الأمور في هذا المجال:

والدة الطالب مبارك: أصبح مبارك يحب القراءة بشكل كبير و يبادر لقراءة الكثير من القصص و اللوحات المحتلفة و الجمل الواردة في التلفاز و لوحات الشوارع بتركيز أكبر وبشكل صحيح.

والدة الطالب ناصر: لقد أصبح ناصر مهتما الآن بقراءة الكلمات و الجمل سواء خارج أم داخل المنهج المدرسي؛ لأن ثقته بنفسه وقدراته أصبحت أكبر وأصبح مؤمنًا بأن لديه القدرة على قراءة الكلمات عن طريق إصدار الصوت المناسب لكل حرف و من ثم تجميعها؛ لتصبح بذلك قراءة الكلمات سهلة و ذات معنى.

والدة الطالبة شهد: لقد أصبح لدى شهد سرعة في القراءة و معرفة بنطق الحروف وأصواتها أكثر من ذي قبل ولذلك أصبحت تتشجع على قراءة القصص المختلفة دون ملل و لفترات طويلة.

والدة الطالب سالم: لن أقول أن سالم أصبح مهتمًا بالقراءة بل أصبح مستمتعا بها كاستمتاعه بنزهة معينة أو لعبة تناسب تطلعاته ، و

أتوقع أن هذا هو الإحساس بنشوة التمكن من الشيء ، ولم ألاحظ ذلك إلا بعد خوضه تجربة في برنامج الوعي الفونولوجي .

رابعًا : تحليل النتائج الخاصة بالسؤال الرابع

السؤال الرابع: إلى أي مدى ساهم البرنامج في صقل الوعي الفونولوجي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الربط بين النتائج الكمية والنتائج الكيفية ، و قد أظهرت النتائج الكمية أن هناك تطورًا في أداء الطلبة في المهارة القرائية ويتمثل هذا التطور في المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، ومن ثم تبعتها النتائج الكيفية للدراسة والتي تمثلت في تحليل بعض الأنشطة لتتبع تطور الطلاب والمقابلات مع أولياء الأمور، من خلال النتائج ترى الباحثة أن هناك تطابقات و اختلافات بين النتائج الكمية و الكيفية كما هو موضح في الشرح الآتي:

التطابق الأول: كانت النتائج الكمية والكيفية تظهر أن هناك فرقًا في المتوسطات الحسابية بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي بحيث كان مجمل المتوسطات الحسابية بين طلاب العينة للاختبارالقبلي (م=3)، و ارتفع ليصل في الاختبار البعدي إلى (م=8) . وقد انعكس هذا التطور لأداء الطلاب في النتائج الكيفية وذلك من خلال الأنشطة التي تم ممارستها في البرنامج والتي تخدم كل محور من محاور البرنامج. بالإضافة إلى أن آراء أولياء الأمور كانت إيجابية مشيرة إلى ضرورة تفعيل البرنامج ودمجه في المناهج الدراسية، و قد ظهرذلك من خلال تحليل الفيديوهات و التي عكست مدى المشاركة الفاعلة و الاستجابة السريعة من قبل الطلبة، فالنتائج تؤكد أن هناك تطورًا ملحوظاً في مستوى القراءة لدى الطلبة؛ وذلك بسبب تطور مهارات الوعي الفونولوجي لديهم فأداءات الطلاب في الأنشطة خلال مدة تطبيق البرنامج، وذلك من خلال النتائج المعروضة سابقًا حيث انعكست على نتائجهم في الاختبار البعدي .

التطابق الثاني: قد أظهرت النتائج الكمية والكيفية في المحاور الأربعة تطورًا ملحوظًا حيث انعكس هذا التطور جليًا في المحور الثالث (تركيب وتجميع الأصوات) حيث كان المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي لطلاب العينة (م= 4.7) وارتفع بشكل حاد ليصل إلى (م= 10) في الاختبار البعدي، ونرى من خلال متابعة أداء الطلاب في أنشطة المحور الثالث مدى تطورهم وذلك عن طريق ملاحظة نشاط في بداية تنفيذ المحور وآخر في نهايته، فكانت الفروقات تدل على تطور الطلاب في النشاط الثاني بحيث كانت متوسطات معظم الطلاب في النشاط الثاني (م=9) بينما كانت في النشاط الأول (م=6)، وهذا انعكس أيضا في آراء أولياء الأمور حيث أكدوا أن أهم النتاجات اللغوية لهذا البرنامج هو تحليل وتركيب الأصوات مما يساعد على الإدراك السريع للكلمة و قراءتها بشكل صحيح .

التطابق الثالث: من خلال التطور الملحوظ الذي حدث في المحاور الأربعة والذي ظهر في نتائج الاختبار البعدي، حيث أن المتوسطات الحسابية له كانت تتراوح ما بين (م=7) إلى (م=10) في المحاور الأربعة ، وقد انعكست هذه النتائج على أداء الطلاب في التقويم القرائي الذي حدث في بداية ومنتصف ونهاية البرنامج، فكان المتوسط الحسابي في القراءة الأولى لطلاب العينة (م=7)، أما في القراءة الثانية فارتفع المتوسط الحسابي للطلاب ليصل إلى (م=8) أما في القراءة الثالثة فقد ارتفع ليصل إلى (م=9)، وقد أكد الآباء أن أبنائهم قد تطوروا في القراءة فأصبحوا يبادرون بقراءة النصوص المختلفة مثل القصص والمجلات و بعض الكتابات التي تظهر على التلفاز واللوحات المنتشرة في الشوارع بالإضافة إلى أن دافعية الطلاب للقراءة قد ازدادت .

الاختلاف الأول : يظهر الاختلاف بين النتائج الكمية و الكيفية في نتائج المحور الثاني ، حيث كان المتوسط الحسابي للطلاب في الاختبار القبلي (2.4) وتطور ليصل في الاختبار البعدي إلى (م=7.2) أي إن الفرق بين الاختبار القبلي و البعدي يساوي (م =4.8) وهو لا يعتبر تطورًا كبيرا مقارنة بتطور المحور الرابع (التلاعب بالأصوات) حيث كان معدل المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي (م= 2.5) و ارتفع بشكل كبير في الاختبار البعدي ليصل (م= 10). وكان هناك تضارب في النتائج الكيفية حيث أن الطلاب أحرزوا تطورًا ملحوظًا في أنشطة المحور الثاني فكان إجمالي المتوسط الحسابي للنشاط الأول من المحور (م =5) و ارتفع بشكل

ملحوظ في النشاط الثاني ليصبح إجمالي المتوسط الحسابي للطلاب الثمانية (م= 7). بينما أداء الطلاب لأنشطة المحور الرابع كانت متقاربة فلا يوجد فرق ملحوظ بين المحاولة الأولى و المحاولة الثانية. بحيث كان معدل المتوسط الحسابي للمحاولة الأولى (م=9) لكن انخفض في المحاولة الثانية ليصبح المعدل (م=8). و هذا ما اكدته آراء أولياء الأمور حيث إن تطور أبنائهم كان ملحوظا من خلال إدراكهم لمقاطع الكلمة و ذلك من خلال التهجئة السريعة عند قراءتهم لقصص داخل المنزل .

الاختلاف الثاني : بالإضافة لما سبق فقد ظهر اختلاف آخر في النتائج حيث كان هناك تطورٌ ملحوظٌ في المحور الأول: الكلمات المتشابهة في الإيقاع و القافية حيث كان إجمالي المتوسط الحسابي للاختبار القبلي لطلاب العينة (م= 4.2) بينما ارتفع في الاختبار البعدي ليصل إلى (م= 8.5) فالفرق بين الاختبار القبلي و البعدي كان بمعدل (م=4.3). لكن في النتائج الكيفية كان أداء الطلاب في الأنشطة منخفضًا وذلك من خلال المقارنة بين نشاطين تم ممارستهما في هذا المحور. فكان اجمالي المتوسط الحسابي للنشاط الاول (م= 5.8) و ارتفع بشكل طفيف في النشاط الثاني الى (م= 6.25)، و هذا انعكس في آراء أولياء الامور حيث إنه كان تركيزهم على ادراك مقاطع الكلمة و تحليلها، و لم يذكروا اي تطورات تخص المحور الاول.

الاختلاف الثالث: أظهرت النتائج اختلافات بين الأنشطة الكتابية والأنشطة الحركية التي كانت من خلال الألعاب المختلفة، وقد ظهر ذلك في تحليل الفيديوهات المختلفة وكذلك في آراء أولياء أمور الطلبة الذين أكدوا أن الطلبة الثمانية تفاعلوا كثيرًا مع الأنشطة ذات الطابع الحركي .

ملخص الفصل الرابع

تم في هذا الفصل تناول نتائج الدراسة الأساسية، و قد اشتملت الدراسة على نتائج كمية و كيفية ومن خلال تطبيق البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي حدث تطورٌ في مهارة القراءة لدى طلاب العينة الثمانية ، و قد ظهر هذا التطور بشكل كبير في المحاور الأربعة للبرنامج حيث كان هناك فرق في أداء الطلاب بين الاختبار القبلي و البعدي، و قد أكدت نتائج تحليل الفيديوهات

مدى تفاعل الطلاب في المشاركة و المبادرة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تم ممارستها في البرنامج، و قد انعكس ذلك في أداءاتهم للأنشطة فقد وجد أن هناك تحسنًا كبيرًا فيها، و قد برز ذلك من خلال الردود الإيجابية لأولياء الأمور خلال المقابلات، وقد ظهر تطابق بين النتائج الكمية و الكيفية و لكن كان هناك بعض الاختلافات و التي تدل على طبيعة منهجية الدراسة و هو المنهج المختلط.

الفصل الخامس: المناقشة والتوصيات

المقدمة

هدفت دراسة الحالة هذه إلى قياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط في الدراسة، وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة متنوعة بين أدوات كمية وأدوات كيفية، حيث اشتملت الأدوات الكمية على الاختبار القبلي والبعدي بينما اشتملت الأدوات الكيفية على تحليل الوثائق الخاصة بأنشطة البرنامج والفيديوهات والمقابلات، وفي هذا الفصل سيتم مناقشة النتائج و آثارها والتوصيات والمقترحات.

أولًا: مناقشة النتائج

السؤال الأول: ما أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

من أبرز النتائج التي ظهرت عند تحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي هي ظهور ارتفاع إجمالي ملحوظ بين المتوسطات الحسابية في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، حيث شهد المحور الرابع (التلاعب بالأصوات) أكبر نسبة تطور من بين المحاور الأربعة؛ وذلك لأنه تم تقديم هذا المحور في المرحلة الأخيرة من حيث التطبيق، مما يدل على أن طلاب العينة أصبح لديهم معرفة ودراية بالمقاطع الصوتية وتمييزها، و أصبحوا قادرين على تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وبالتالي امتلكوا جزءًا من اللغة ساعدتهم على التمييز الذي أشارت له الدراسة. تلاه بعد ذلك المحور الثالث (تركيب الأصوات)، ويعود السبب إلى وجود هذا المحور في المرتبة الثانية؛ كون الطالب ابن البيئة اللغوية فهو لديه خبرات سابقة، وكم هائل من المفردات التي

يستخدمها في حياته اليومية سواء الاجتماعية أم التعليمية مما سهل عليه توليد الكلمات من المقاطع الصوتية.

أما في المحورين الأول (الكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية) والثاني (الوعي بمقاطع الكلمة) فقد كان مستوى التقدم منخفضًا إذا ما قورن بمستوى التقدم في المحورين السابقين؛ وذلك لأن الطالب أعطي بعض المفردات التي لم يتعرض لها في البيئة اللغوية ولا يمتلك الطالب الوعي الكافي لمعنى الإيقاع والقافية إلا إذا عرضت أمامه النماذج ويقوم بمحاكاتها.

وكشفت هذه النتائج على فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة، لأن بعد تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة أن طلاب العينة الذين تعرضوا للمحاور السابقة أصبحوا أكثر تمكنًا في إتقان المقاطع الصوتية وأسرع من غيرهم في نطقها وتمييزها.

وبناءً على ما سبق نلاحظ أن نتائج دراسة الحالة هذه تتوافق مع دراسة (Segers and Verhoeven, 2004) حيث هدفت الدراسة إلى كشف أثر برنامج محوسب في تنمية الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من ضعفٍ في القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الألعاب الصوتية يطور الوعي بالكلمات المنطوقة، والوعي بمقاطع الكلمة والوزن والقافية.

كما تطابقت نتائج دراسة الحالة هذه مع نتائج دراسة أخرى أجراها مطر والعايد (2009) حيث استخدما برنامجًا قائمًا على الوعي الفونولوجي لتنمية ثماني مهارات "تقسيم الجمل الى كلمات، تقسيم الكلمات الى مقاطع، تقسيم الكلمات إلى أصوات، وتركيب أصوات الكلمات الحقيقة، وتركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة، و سجع و تقفية الكلمات، تحليل أصوات الحروف، و تحديد بداية الكلمات " (ص.17) وقد أسفرت نتائج دراسة مطر والعايد (2009) عن

تطور في المهارات لكن أكثر المهارات تطورًا هي مهارة تركيب أصوات الكلمات، وتحليل الأصوات، وتقسيم الجمل إلى كلمات.

إضافة إلى ماسبق فقد كشفت نتائج دراسة الحالة هذه أهمية أنواع الأنشطة و المواد التعليمية المستخدمة في البرنامج و التي أحدثت هذا التطورالذي لوحظ على العينة، فاختيار المواد و الأنشطة التعليمية يجب أن يكون مناسبًا لمستويات الطلبة (العمري و العقلي) و هذا ما أكده vygotsy (1978) حيث أشار إلى مدى أهمية خلق بيئة محفزة و تحديد zone Proximal Developemnt لتصميم ووضع أنشطة و مواد داعمة لمستوى الطلاب، وخلق روح التحدي في دواخلهم، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق المحور الرابع (التلاعب بالأصوات) وذلك لضمان تطور أداء المتعلمين و هذا ما يسمى Scaffolding.

السؤال الثاني: إلى أي مدى ساهمت الأنشطة و الأدوات التعليمية المستخدمة اثناء تنفيذ البرنامج في إعطاء صورة واضحة عن دعم تطور الوعي الفونولوجي لغرض تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

من أبرز النتائج التي ظهرت عند تحليل الوثائق الخاصة ببرنامج الوعي الفونولوجي هو تطور ملحوظ في أداء الطلاب وذلك بين النشاط الأول والنشاط الثاني في كل محور من المحاور الأربعة، وبالعودة إلى تحليل أداء الطلاب في أنشطة المحاور الأربعة توصلت الباحثة إلى أن أداء الطلاب في أنشطة المحور الأول تطور بشكل بسيط حيث كان المتوسط الحسابي لنشاط (أطبق ما تعلمت) بسيطًا إذا ما قورن بالنشاط الأول (ملاحظة الفرق) ويعود ذلك إلى سهولة هذا النشاط فهو لا يتعدى أن ينطق الطالب المقاطع المختلفة، وهو في الأصل أتقنها سابقًا، أما في أنشطة المحور الثاني فنرى أن هناك تطورًا كبيرًا بين أداء الطلاب في النشاط الأول (اقرأ واكتشف) والنشاط

الثاني (لعبة قيام وجلوس) وذلك فيما ترى الباحثة أن النشاط نفسه مزج بين التعلم المعرفي والنشاط الحركي؛ مما انعكس على إقبال الطلاب على هذا النشاط.

أما بالنسبة للنتائج الخاصة بأداء الطلاب في أنشطة المحور الثالث فقد كان تقدم معظم الطلاب ملحوظًا، حيث كان المتوسط الحسابي للنشاط الأول في المحور الثالث (جمع وركب) أعلى من المتوسط الحسابي للنشاط الثاني (اسمع وركب)؛ وذلك لأن نشاط (جمع وركب) مكتوب أمام الطالب ويستطيع أن يتمعن ويعيد النظر فيه مرات ومرات أما نشاط (اسمع وركب) فيعتمد على حفظ الطالب للمقاطع ثم تركيب مقاطع جديدة وهو ما لا يتأتى للجميع بل لعدد محدود ، لأن قدرات الطلبة الحفظية متباينة ومتفاوتة.

ومقارنةً بما سبق فإنه لم يكن هناك تقدمٌ في أداء الطلاب في أنشطة المحور الرابع؛ وذلك لأن هذا المحور أتقنه الطلاب قبل البدء بالتطبيق فهو يعتمد على حذف أو استبدال مقطع مكتوب. لذلك كانت الفروق في المتوسطات الحسابية بين النشاطين بسيطة جدًا لصالح النشاط الأول (حذف المقطع الأول) وهذه الاختلافات في المتوسطات الحسابية لا تشكل تقدمًا في أداء الطلبة؛ وذلك لسهولة النشاط الأول والذي كان يهدف لتكليف الطلبة بحذف المقطع الأول مع إبقاء المقاطع الأخرى كما هي، ونطقها نطقًا صحيحًا كأن يحذف الطالب المقطع الأول من كلمة (عَرَبْ) لتصبح (رَبْ)، أما في النشاط الثاني فكلف الطالب باستبدال المقطع الأول بمقطع آخر من عنده؛ ليكون كلمة جديدة تختلف كليًا في معناها، وهذه المهارة تعد من المهارات العقلية الأكثر تعقيدًا .

واتفقت نتائج دراسة الحالة هذه نتائج الدراسة التي أجرتها الطيبي (2010)، والتي هدفت إلى ملاحظة التطور التدريجي لأربع استراتيجيات من استراتيجيات تنمية الوعي الفونولوجي في اللغة العربية، وقامت الباحثة في هذه الدراسة بتكليف أفراد العينة بالقيام بأربع مهام: وهي مهمة إدراك الإيقاع، ومهمة تحديد الصوت الأول من الكلمة، و مهمة حذف بعض المقاطع من الكلمة،

ومهمة التقطيع الصوتي، وقد تم تطبيق هذه المهام على الطلاب، و أسفرت نتائج الدراسة عن اختلافٍ في مستويات الطلاب باختلاف المهام الموكلة إليهم، حيث وجدت العينة سهولة في تنفيذ مهام الإدراك الإيقاعي ثم تحديد الصوت الأول ثم حذف المقاطع، كما أشارت النتائج إلى وجود صعوبة ملموسة لدى الطلبة في المهام الخاصة بتقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية واختلفت النتائج بحسب المرحلة الدراسية لأفراد العينة، حيث فضل طلاب الصف الثاني مهمة تحديد المقطع الصوتي الأول للكلمة بينما فضل طلاب الصف الثالث مهمة حذف المقاطع الصوتية ولم يكن هناك فروق في مهمات الإيقاع والتقطيع الصوتي بين جميع أفراد العينة بمختلف مستوياتهم .

و قد أثر تطور أداء الطلاب في أنشطة المحاور الأربعة السالف ذكرها على مستوى قراءة الطلاب بشكل ملحوظ فقد أجرت الباحثة ثلاثة اختبارات قرائية، للوقوف على مستويات الطلبة من حيث التطور أو عدمه، في أول ووسط و آخر البرنامج؛ للوقوف بدقة على تطور مستويات الطلبة في مهارة القراءة وكانت المتوسطات الحسابية لأداء الطلاب في مهمة القراءة تتطور بشكل تدريجي، وهذا ما عكسته النتائج الإحصائية لاختبارات القراءة الثلاثة، كما تعكس هذه النتائج فاعلية البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجرها سعد (2007) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات الأساسية في القراءة في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة الإدراك الفونولوجي لدى الطلبة يؤدي إلى ارتفاع مستوى الوعي القرائي لديهم.

علاوة على ذلك فإن النتائج المسبقة تدعم آراء Piaget (1971) حول بناء التراكيب العقلية. وقد صمم البرنامج وفق أربعة محاورحيث كان كل محور مرتبطًا في تطوره بالمحور

الآخر، و التطورالذي حدث في كل من المحور الثالث و الرابع كان على أثر البناء العقلي الذي حدث للطلاب في المحور الأول و الثاني، و هذا ما أطلق عليه Piaget (1971) بالاسكيمات (Schemes) . و قد أكد Goodman (1965) على أن مهارة القراءة مهارة بنائية تعتمد على تخمين المعنى من النصوص المقروءة، فمعرفة العلاقة بين الصوت و الحرف من خلال توظيف المحاور الأربعة قد طور مهارة القراءة لدى طلاب العينة تطورًا ملحوظًا.

و قد عكست نتائج تحليل الفيديوهات أهمية الأنشطة و المواد المستخدمة لدعم و تشجيع الطلاب خلال البرنامج، وقد لاحظت الباحثة أن هناك مبادرة قوية و مشجعة من قبل طلبة العينة للمشاركة في الأنشطة و تحقق روح التحدي والمنافسة بين بعضهم بعضًا؛ لإنجاز المهام الموكلة اليهم. وهذا ما أكده vygotsky (1978) عندما أشار إلى أهمية خلق بيئة محفزة و داعمة لدى الطلاب من أجل تحقيق التطور.

السؤال الثالث: ماهي آراء أولياء أمور الطلبة حول فاعلية البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة؟

اتفقت آراء أولياء أمور الطلبة المشاركين في البرنامج على فاعلية البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقد أجمعت آراء أولياء الأمور أن تجربة البرنامج كانت تجربة ذات أهمية وجدانية بالنسبة لأبنائهم، فأكدوا تشوق وتفاعل أبنائهم لتعلم كل جديد ومحاولة قراءة وترديد نصوص البرنامج في مختلف الأوقات والأزمان؛ مما ساهم في تعزيز ميول الطلبة القرائي و أشار أولياء الأمور أن أثر برنامج الوعي الفونولوجي كان ملموسًا وواضحًا في تحسن المستوى القرائي لدى أبنائهم حيث أصبحوا ينطقون الأصوات بطريقة صحيحة وسلسة، وأضاف أولياء الأمور إلى أن البرنامج الفونولوجي قد ساهم في إبراز نواتج لغوية ملموسة عديدة، أثمرت جميعها في تعزيز القدرات القرائية للطلبة ورفع دافعيتهم نحو القراءة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم عن طريق كسر حاجز الخوف والتوتر عند قراءة أي

نص جديد، وذكر أولياء الأمور أن نجاح البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي كان بسبب دقة اختيار النصوص والأنشطة التي تعمل على تنمية دافعية الطلاب نحو تعلم القراءة والتي بدورها أثرت في تحسين مستوياتهم القرائية، وشددوا على ضرورة تضمين مهارات الوعي الفونولوجي في مناهج اللغة العربية الخاصة بالمرحلة التأسيسية؛ وذلك ومن خلال ما أفادني به أولياء الأمور من ملاحظتهم التطور الكبير في تحسن أبنائهم فيما يخص القراءة.

واتفقت نتائج السؤال الثالث مع دراسة (Shullender,Ritchson,Mullis,comille,2004) التي هدفت إلى التحري عن أثر مشاركة أولياء الأمور في متابعة تطور مهارة القراءة والكتابة لأطفالهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل بين أولياء الأمور و أبنائهم يعمل على تنمية مستوى القراءة ورفع معدل الوعي بنطق الكلمات، وهذا ينطبق على تنمية جميع المهارات بمعنى لابد من التعاون بين المدرسة بهيأتها التدريسية والإدارية وبين البيت الذي يمثله ولي الأمر لكي نحقق الهدف التعليمي والتربوي للمتعلمين؛ لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، فالمنظومة كاملة (المدرسة، أولياء الأمور) تساعد المتعلم على تنمية معارفه المختلفة التعليمية والاجتماعية والحركية وهذا ما أكده بياجيه بأن المتعلم يبني معارفة من خلال دمج خبراته السابقة مع اللاحقة وانتاج معرفة جديدة.

السؤال الرابع: إلى أي مدى ساهم البرنامج في صقل الوعي الفونولوجي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ؟

أكدت نتائج المنهج المختلط أنه يوجد تطابق بين النتائج الكمية والنتائج الكيفية حيث أظهرت النتائج الكمية تطورًا ملحوظًا في أداء الطلبة، وذلك من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي بالمتوسطات الحسابية للاختبار البعدي، وملاحظة تطور مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطلاب في الاختبار البعدي أكثر من الاختبار القبلي وهذا ما لوحظ في النتائج الكيفية، حيث انعكس تطور الوعي الفونولوجي على أداء الطلاب في الأنشطة الخاصة بالمحاور

الأربعة للبرنامج، وكذلك في ردود أولياء الأمور التي كانت إيجابية وتشير إلى أهمية البرنامج في تطوير مستويات أبنائهم القرائية، ما جعل الباحثة تحكم وباطمئنان أن البرنامج قد حقق هدفه الذي وضع من أجله، بالإضافة إلى أن تحليل الفيديوهات قد عكس سلوك الطلاب خلال أدائهم للأنشطة أثناء تطبيق البرنامج حيث كانوا متفاعلين و مبادرين للقيام بأي نشاط موكل إليهم.

و تطابقت النتائج الكمية الخاصة بالاختبارات القرائية مع النتائج الكيفية المتمثلة في آراء أولياء الأمور الذين أكدوا أن للبرنامج أثرًا واضحًا في زيادة الميول القرائية لدى أبنائهم وكذلك استثارة دافعيتهم لها، واتفقت نتائج دراسة الحالة هذه مع نتائج الدراسة التي أجراها العيس (2009) والتي كانت تهدف للكشف عن العلاقة بين مستوى القدرة القرائية والوعي الفونولوجي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من سن 8 إلى 11 سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن تعزيز مهارات الوعي الفونولوجي يعد عاملًا أساسيًا في تنمية مهارة القراءة، و أيدت العديد من الدراسات مثل (أحمد، 1982؛ الخليفة، 2004؛ أبو لبن، 2011؛ العيسوي، 2005؛ سليمان، 2012؛ منتصر و الشايب و العيس، 2014) أهمية الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة حيث إن معظم الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في القراءة خاصة طلبة المراحل التأسيسية سببها ضعف الوعي الفونولوجي.

وقد لوحظ وجود اختلافات بين النتائج الكمية والنتائج الكيفية، حيث أشارت النتائج الكمية إلى أن تطور الطلاب في المحور الثاني كان محدودًا وبسيطًا بينما أكدت النتائج الكيفية المتمثلة في ردود أولياء الأمور أن مستوى أبنائهم في إدراك مقاطع الكلمة كان قد تطور بشكل كبير وخاصة عند قراءتهم للقصص، إضافة إلى وجود اختلاف بين النتائج الكمية والنتائج الكيفية الخاصة بالمحور الأول، حيث كان هناك تطورٌ ملحوظٌ في نتائج الاختبار البعدي في المحور الأول وبالمقابل لم يكن تطور الطلبة في أنشطة المحور الأول كبيرًا حيث كان المتوسط الحسابي للنشاط الأول قريبًا من المتوسط الحسابي للنشاط الثاني ولم يذكر أولياء الأمور أي تطورات تخص

المحور الأول، وكذلك كان هناك اختلافات بين الأنشطة الكتابية والأنشطة الحركية حيث أظهرت الفيديوهات تفاعل الطلاب بشكل واضح في الأنشطة الحركية التي تهدف لتنمية الوعي الفونولوجي، وأكدت الدراسة أن هذه النتائج تتفق و دراسة الطيبي (2010)، حيث أكدت أن مهارة إدراك الايقاع و تحديد الصوت الأول و حذف المقاطع كانت من المهارات البسيطة لدى الطلاب وذلك إذا قورنت بمهام تقطيع الأصوات حيث وجد الطلاب صعوبة ملموسة فيها.

ثانيًا :التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت لها دراسة الحالة هذه و تم عرضها سابقًا في هذا الفصل ، توصلت الباحثة إلى بعض المقترحات التي تساهم في رفع مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطلاب والذي يسهم في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني وفيما يلي بعض المقترحات التي توصي بها الباحثة :

أولًا: يجب على معلمي اللغة العربية التركيز على تنمية الوعي الفونولوجي لدي طلبة المرحلة الأساسية بشكل عام؛ لما له من أثر بالغ في رفع كفاءة الطلاب في مهارة القراءة، ولايكون ذلك إلا عن طريق استخدام أنشطة تعليمية تفاعلية حركية تستثير ميول الطلبة التعلمية، حيث أثبتت الدراسة أن الطلاب يكونون مقبلين وفاعلين ومشاركين بنسبة أكبر في أي نشاط تعليمي حركي.

ثانيًا : إقامة ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ وذلك بهدف توعيتهم بأهمية تفعيل أنشطة الوعي الفونولوجي في حصصهم، بالإضافة إلى ضرورة توفير تدريب عملي للمعلمين بهدف مساعدتهم على التمكن من تنفيذ هذا النوع من الأنشطة والذي يعمل على إثراء الحصيلة اللغوية للطلبة.

ثالثًا : ينبغي على واضعي مناهج اللغة العربية إعادة النظر في صياغة دروس القراءة الخاصة بالمرحلة التأسيسية، وذلك عن طريق تضمين أنشطة في المقررات الدراسية تناسب خصائص المتعلمين العمرية النفسية والعقلية وتكون مختصة بتنمية إدراك الطلاب بمهارات الوعي الفونولوجي .

رابعا: ضرورة إشراك أولياء الأمور في عمليات التدريس و خاصة عمليات التدريس القائمة على الوعي الفونولوجي.

خامسًا: نظرًا للتطور التعليمي الهائل في دولة الإمارات العربية المتحدة فقد أصبح معظم أولياء الأمور يمتلكون شهادات جامعية تؤهلهم الاشتراك في وضع أنشطة تعليمية تساعد المتعلمين على تنمية مهاراتهم المعرفية.

ثالثًا : المقترحات

في ضوء أهداف الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها الباحثة، تقترح الباحثة إجراء دراسات جديدة مشابهة في طبيعتها للدراسة الحالية، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة إشراك عينة طلابية أكبر، ويكون ذلك من خلال أخذ العينة من أكثر من مدرسة في آن واحد مع زيادة مدة تطبيق البرنامج وذلك بهدف الوصول لنتائج أدق حول فاعلية اعتماد برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة.

المراجع العربية

أبولبن، وجيه المرسي.(2011) .مداخل تعليم القراءة . الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي أبو لبن. بتصرف من الموقع الالكتروني : http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268754

أحمد، محمد عبدالقادر. (1982). طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين . الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

أفريل.(2013). نظرية القراءة (المحاضرة السادسة) . الجزائر: كلية الآداب واللغات . جامعة الوادي.

البجة، عبدالفتاح.(2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية . الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر.

البجة، عبدالفتاح.(2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

برهم، منال عصام.(2014). أساليب تعليم القراءة والكتابة للصفوف الأولى. الطبعة الأولى. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

بويل، هيلين؛ العجاوي، سماح(2013). تحليل مواضيعي لتعليم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى.الولايات المتحدة الأمريكية: جامعة ولاية فلوريدا.

الجرف، ريما.(1994). اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية.الرياض:مركز البحوث التربوية بكلية التربية ، جامعة الملك سعود.

حراحشة، محمد علي. (2013). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق . الطبعة الأولى . الأردن: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع. ص 106

حريري، عبدالرحمن . (2016). أسس ومنهجية البحث العلمي .مدونة البحث العلمي . بتصرف من الموقع الالكتروني :http://educad.me /

الحسن، هشام. (2000) . طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة .الطبعة الأولى . الأردن : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر والتوزيع. ص 60-61و ص 70.

حلاوة، رحاب.(2016م،02 مارس)، "منتدى التعليم" التكنولوجيا في خدمة المعلومات، صحيفة البيان ، الإمارات.

الخليفة، حسن جعفر.(2004). فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي- متوسط – ثانوي. الطبعة الأولى. مكتبة الرشد.

درادب، عبدالعزيز: *حكاية زهرة*. مجلة العربي الصغير.الكويت. 278/ نوفمبر 2015. ص4-5.

رزق، سامي محمود عبدالله(2006) . طرق تدريس اللغة العربية " الأسس النظرية والتطبيقات" .مصر: جامعة الأزهر، كلية التربية.

زيتون، حسن و زيتون، كمال (2003). التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

السباعي، وجيه.(2012م، 22 يناير)، طلبة في الثانوية لا يجيدون قراءة وكتابة العربية، صحيفة الإمارات اليوم، دبي: الإمارات.

سعد، مراد علي عيسى. (2007). فاعلية برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، ص95-117. 17(72)

سليمان، محمود جلال الدين. (2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة . الطبعة الأولى . القاهرة : عالم الكتب. ص 53.

شحاته، حسن؛ النجار، زينب(2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الطبعة الأولى .القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

شرقي، عبدالكريم. (2006). من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة . الطبعة الأولى.مصر:دار العلوم العربية.

الظنحاني، محمد عبيد.(2011). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم . الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

عاشور، راتب قاسم، و الحوامدة، محمد فؤاد .(2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب؛ مقدادي، محمد (2005). المهارات القرائية الكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها). الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، أسامة.(2014). أثر استخدام بعض مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ضعاف القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

عبد الوهاب، سمير؛ الكردي، أحمد؛ سليمان، محمود.(2004).تعليم القراءة والكتاب في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية. مصر:المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبدالرحيم، أحمد: *قصة نبع العجائب*. مجلة ماجد.الإمارات.11/1916نوفمبر2015 . ص 60-61.

العيس، اسماعيل. (2009).علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، 10 (38). ص 28-46

العيسوي، جمال مصطفى .(2005). تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية – إطار الممارسات التدريبية والمهنية -. الطبعة الأولى . القاهرة: ج م . عيسوي .

العيسوي، جمال مصطفى؛ موسى، محمد محمود محمد؛ الشيزاوي، عبدالغفار محمد. (2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي . ص 173-175

الغزو، عماد؛ طيبي، سناء؛ السرطاوي، عبدالعزيز. (2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها .مجلة كلية التربية،22 (20)، 45-64.

قنديلجي، عامر ابراهيم. (2014م). البحث العلمي واستخدام مصادرالمعلومات التقليدية والالكترونية ، الأردن: دار المسيرة.

قولي، سناء: *الضفدع الصغير*. مجلة العربي الصغير.الكويت. 278/ نوفمبر 2015. ص31.

الكثيري، نورة علي.(2000). صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات . دراسة في المناهج وطرق التدريس . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الكعبي، فاضل: *نشيد ثوب العيد*. مجلة ماجد.الإمارات.15/1899يوليو2015 . ص 19

مبيضين، سلوى يوسف.(2003). تعليم القراءة والكتابة للأطفال. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر.

محمد، مجيد مهدي. (2005). صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن. مجلة الطفولة العربية، 9. 25-42.

مدكور، علي أحمد.(2007). طرق تدريس اللغة العربية . الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.ص175

مركز الدعم التعليمي، ماتيا.(2005) .كراسة تمارين الوعي الصوتي. القدس: الحسيني، لينا.

مطر، عبدالفتاح رجب علي و العايد، واصف محمد سلامة. (2009 م). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي و أثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 9(1). ص 167-213.

منتصر، مسعودة؛ و الشايب، محمد الساسي؛ و العيس، اسماعيل. (2014م). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض طلاب المرحلة الابتدائية (4-5). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 15(7)، ص 25 – 35 .

الناصرية، كاذية بنت سالم بن عمير و الغريبية، موزة بنت راشد بن سيف.(2008). مدى فعالية طريقة تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية في مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. البريمي: المديرية العامة للتربية والتعليم.

وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية.(2009). الجزائر: ملحقة سعيدة الجهوية.

وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة الإمارات العربية المتحدة وجامعة الشارقة، إدارة المناهج. كتاب مهارات لغتي1 للصف الثاني الأساسي.(2015م). احتفالات الربيع في هولندا، ص 76، الإمارات .

وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة الإمارات العربية المتحدة وجامعة الشارقة، إدارة المناهج. كتاب معارف لغتي1 للصف الثاني الأساسي.(2014م). نشيد في العالم الكبير، ص 93، الإمارات :السعافين، إبراهيم.

ياسين، لعجال و وزو، تيزي. (2012). دراسة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدى الطفل المتمدرس مستوى الثالث الابتدائي من 8 إلى 10سنوات. مجلة الممارسات اللغوية ،18(12).ص 1- 19.

المراجع الأجنبية

Anderson,J., Cronin,M.,&Fagan,W.T.(1998). Insights in implementing Family Literacy programs. In E. Sturtuvent, P. Linder, W. Linek,& J. Dugan(Eds.), Literacy and Community (pp.269-281). Texas: The college Reading Association.

Cook, V. J. (2001). Second Language Learning and Language Teaching Styles.In Second Language Learning and Language teaching (3rded.) London: New York: Arnold.

Fitzpatrick, D.(2005).The practice options for legal recognition of customary tenure. Retrieved from:

Goodman, S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. Elementary English 42, 639-643 .

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice .Cambridge University Press.

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0012 155X.2005.00419.x/abstract .

Lipscomb, L. , Swanson, J.& West, A. (2004): Scaffolding. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: http://www.coe.uga.edu/epltt/scaffolding.htm.

Lipscomb,L.;Swanson,J.and West,A.(2004). Scaffolding In M. Orey(Ed)-Emerging Perspectives in Learning Teaching and technology.

Mullis, R. L., Mullis, A.K., Cornille,T.A., Ritchson, A.D., & Sullender, N.L. (2004). Early literacy outcomes and parent involvement.

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). Teaching ESL/EFL listening and speaking. New York, USA : Routledge.

Piaget, J. (1970) Piaget's theory. In P. H.Mussen(Ed), Carmichael's manual of psychology. New York: Wiley.

Piaget, J. (1971) the theory of stages in cognitive development. In D. R. Green (Ed), Measurement and Piaget (pp.1-11). New York: McGraw-Hill.Retrieved from: (https://www.youtube.com/watch?v=o_zdy9UWTEg), accessed on 06–04-2016.

Ramus, F., Marshall,C.R., Rosen, S.& Lely,H.K. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model in Oxford University , UK. JOURNAL OF NEUROLOGY,136, 630-645.

Retrieved from: (http://www.canstockphoto.com/illustration/donkey.html), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (https://graphicleftovers.com/graphic/cartoon-sun-clouds-on-blue-sky/),

Retrieved from: (http://7awa.el-emirates.com/page/3163/), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://almraah.net/t197784.html), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://ar.clipshrine.com/) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://fashion.azyya.com/128118.html) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://vb.movizland.com/t28987), accessed on 06–04-2016

Retrieved from: (http://www.123rf.com/stock-photo/ladder_of_success.html) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://www.almo7eb.com/ar/play-4456.html), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://www.hawamer.com/vb/showthread.php?t=1770097), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://www.ingdz.net/vb/showthread.php?p=732770) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://www.pd4pic.com/arrows/3/) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://www.telegraph.co.uk/finance/personalfinance/bank-accounts/8477909/Would-you-buy-a-mortgage-from-the-supermarket.html), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (https://www.shutterstock.com/search/bee+cartoon) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from: (http://www.islamweb.net/) , accessed on 06–04-2016.

Retrieved from:(http://www.7lwthom.net/vb/showthread.php?t=14418), accessed on 06–04-2016.

Retrieved from:(http://www.i2clipart.com/clipart-color-bucket-blue-d1f5) , accessed on 06–04-2016

Retrieved from:(http://www.i2clipart.com/clipart-pink-flower-3f95) , accessed on 06–04-2016.

Richards, J., & Renandya, W. (2002). Methodology in language teaching: An anthology of current practice. New York, NY: Cambridge University Press.

Segers, E., Verhoeven, L., (2004). Computer – supported phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children With Specific Language Impairment in US, Journal of Language Speech and Hearing Services in Schools, 35, 229-239.

Sonnenschein,S.,Baker,L.,Serpell,R.,&Schmidt,D.(2000).ReadingReading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development.In K. A. Roskos & J. F.

Tibi, S.(2010). Developmental Hierarchy of Arabic Phonological Awareness Skills. international journal of special education, 25(1), 27-33.

Trehearne, M.(2003) Phonological Awareness .in Comprehensive literacy Resources for kindergarten teachers. (p117-127) .US: ETA.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. In L. S. Vygotsky (Ed.), Mind in Society:The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University press.

Wilson, K. (1999). Note-taking in the academic writing process of non-native speaker students: is it important as a process or a product? Journal of College Reading and Learning, 29 (2), 166-179.

الملاحق

ملحق (1) الاختبار التحصيلي

المحور الأول

الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية

السؤال الأول : ارسم دائرة حول الكلمة التي تختلف في الإيقاع :

الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	الكلمة الثالثة	درجة الطالب
رَسَمَ	مدارسٌ	سَأَلَ	مثال
قَفَزَ	زَهْرَةٌ	قَطَفَ	0/1
جِسْمٌ	أَعْمالٌ	جَمالٌ	0/1
صُقورٌ	نسورٌ	أَوْراقٌ	0/1
ارْتَسَمَتْ	ابْتَسَمَتْ	قالَتْ	0/1
لاعِبٌ	مَكْتوبٌ	دارِسٌ	0/1

السؤال الثاني : ضع إشارة (√) أمام العبارة الصحيحة و إشارة (×) أمام العبارة الخطأ فيما يلي : ***(درجتين)***

1- تتشابه كلمتي (صَلاةٌ) و (سَلامٌ) في الإيقاع . (-------)

2- تختلف كلمة (أَقْلامٌ) عن كلمة (أَعلامٌ) في الإيقاع . (-------)

السؤال الثالث :ضع خطًا تحت الكلمات المتشابهة في القافية فقط

الكلمات					درجة الطالب
جاعَ	باعَ	هَدِيَّةٌ	سَيَّارَةٌ	ذاعَ	مثال ⟵
جَمَلٌ	بَابٌ	وَصَلَ	خُذْ	عَسَلٌ	3/
لَمَسَ	دَرَسَ	قامَ	عادَ	حَبَسَ	3/
بِنْتٌ	وَلَدٌ	قِطَّةٌ	بَطَّةٌ	قصَّة	3/

المحور الثاني

الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة

السؤال الأول :اقرأ المقطع الصوتي الأول في الكلمات التالية :

الكلمة	درجة الطالب
قَمْ	/1
هَدَفٌ	/1
تُشْرِقُ	/1
حاضِرٌ	/1

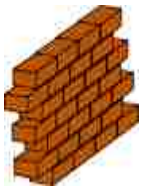
السؤال الثاني :اقرأ المقطع الصوتي الأخير في الكلمات التالية :

الكلمة	درجة الطالب
يُرَدِّدُ	/1
خافَ	/1
لَعِبَ	/1
مَطَرٌ	/1

السؤال الثالث : حلل ثم استخرج :

الكلمة	التحليل	المقطع المتحرك	المقطع الساكن	درجة الطالب
ذَهَبَ				3 /
دَرْبٌ				3 /
هَواءٌ				3 /
شِعارٌ				3 /

السؤال الرابع : ارسم دائرة حول الصورتين اللتين يجمعهما مقطعًا متشابهًا واحدًا على الأقل:



أسئلة المحور الثالث

تركيب وتجميع الأصوات لتكوين كلمة ذات معنى

السؤال الأول : ركب الأصوات التالية لتكون كلمات مفيدة

الأصوات	الكلمات المتوقعة	درجة الطالب
ق / ا /ض / ي	قاضي أو ضيق أو قضي	/1
مـ / ا / ل	مال أو ألم أو مل	/1
هـ / د / م	هدم أو دهم أو دم أو هد	/1
ط / بـ / ل	طبل أو بطل أو بل	/1

أسئلة المحور الرابع

التلاعب بالأصوات

السؤال الأول :استبدل الحرف الملون بحرف آخر من عندك لتكون كلمة ذات معنى

الكلمة	الحرف المستبدل به	درجة الطالب
رُمان	عُـ	/1
عِماد	رَ	/1
كَانَ	بَـ	/1
بطّة	قـ	/1
جَمَلٌ	حـ	/1

ملحق (2) أنشطة البرنامج

م.1.أ

النشاط الأول :ثوب العيد

(almraah,2010)

أمي خاطت ثوب العيد

أحلى مما كنت أريد

حلو في إتقان أمثل

أفضل من إنتاج المعمل

وبدا في تصميم أجمل

لم يخرج قط عن أصله

لافي جوهره أو شكله

وبه لمسات التجديد

في إبداع لا تقليد

حقًا ثوبي كان فريد

حين أتيت إلى الأصحاب

كل أبدى لي إعجاب

قالوا يا للثوب الأجمل

قل من خيطه ، من فصل ؟

قلت : الفضل لأمي يبقى

قد صاغته بذوق أرقى

(الكعبي، 2015)

يجب أن يقفز الطالب إلى الأمام عند سماع الكلمات التي تنتهي بصوت اللام.

يجب أن يقفز الطالب خطوة إلى الخلف عند سماع الكلمات التي تنتهي بصوت الدال .

م.1.ب

النشاط الثاني :ملاحظة الفرق

نشيد جحا والحمار

(almo7eb, 2014)

قال جحا في ذات نهار إني ليس لدي حمار .

وسأذهب للسوق اليوم أبتاع وأزيح الهم .

قابله رجل في الدرب قال إلى أين ستذهب؟

قال سأذهب أتسوق أختار حمارًا ينهق.

قال له قل في الأول إن شاء الله لتفعل .

قال جحا للرجل لماذا كيسي ممتلأٌ يا هذا .

والسوق قريب مني دعني امضي ابعد عني .

ومشى يتمختر فرحًا وهو يجرب كلمة حا...

بعد قليل عاد وحيدًا مهموم الأفكار شريدًا

قابله الرجل المذكور قال له مالك مذعور؟

قال جحا إن شاء الله سرق اللص الكيس وسار

\\ الكلمات المقفاة

(youtube, 2011)

أَتَسَوَّقْ

نَهارْ

حِمارْ

عَنِّي

مِنِّي

يَنهَقْ

شَرِيْدًا

مَذْعورْ

مَذْكورْ

يَسار

جَزّار

وَحِيْدًا

إِنِّي

يَغرَقْ

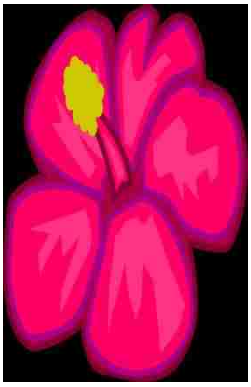
أَزْرَقْ

(Canstockphoto, 2012) &(graphicleftovers, 2010) & (telegraph, 2011) & (telegraph, 2011) & (movizland, 2015)& (pd4pic, n.d.) & (i2clipart, 2013) & (7awa.el-emirates, 2015) .

م.1.ج

النشاط الثالث :صندوق الكلمات

حكاية زهرة



(i2clipart,2013)

أنا زهرة ، كنت بذرة فحملتني نحلة .

ذهبت بي بعيدًا النحلة ، فشاهدت مناظر جميلة أثناء الرحلة.

ألقيت بنفسي فوق تربة خصبة .

سكنت في أعماق الأرض أيامًا طويلة .

مر صيف حار و خريف بارد، ثم جاء فصل الرحمة(فصل الشتاء).

أحسست بانتعاش رائع و قوة ، و ذات يوم استيقظت لأجد نفسي نبتة .

و بمرور الأيام أصبح لي برعم صغير .

ثم تحولت إلى زهرة جميلة .

زهوت بألواني فأعجبت بي نحلة .

زارتني نحلة و نحلة ، فألصقت على جسمها بذوري الصغيرة ، ثم بدأت الرحلة ، أفعل كما فعلت أمي زهرة .

هذه هي القصة كما شاء الله أن تتكرر من زهرة إلى زهرة ، فسبحان الله في كل مرة .

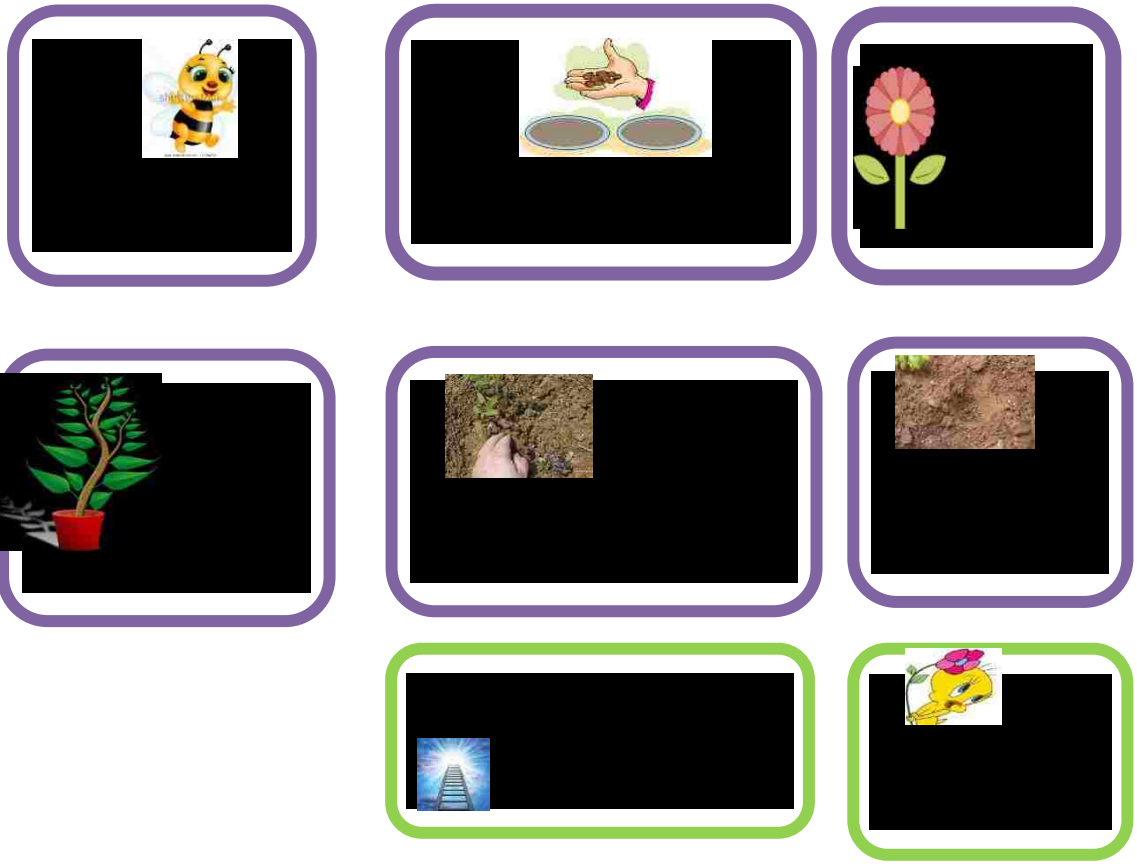
(درادب،2015)

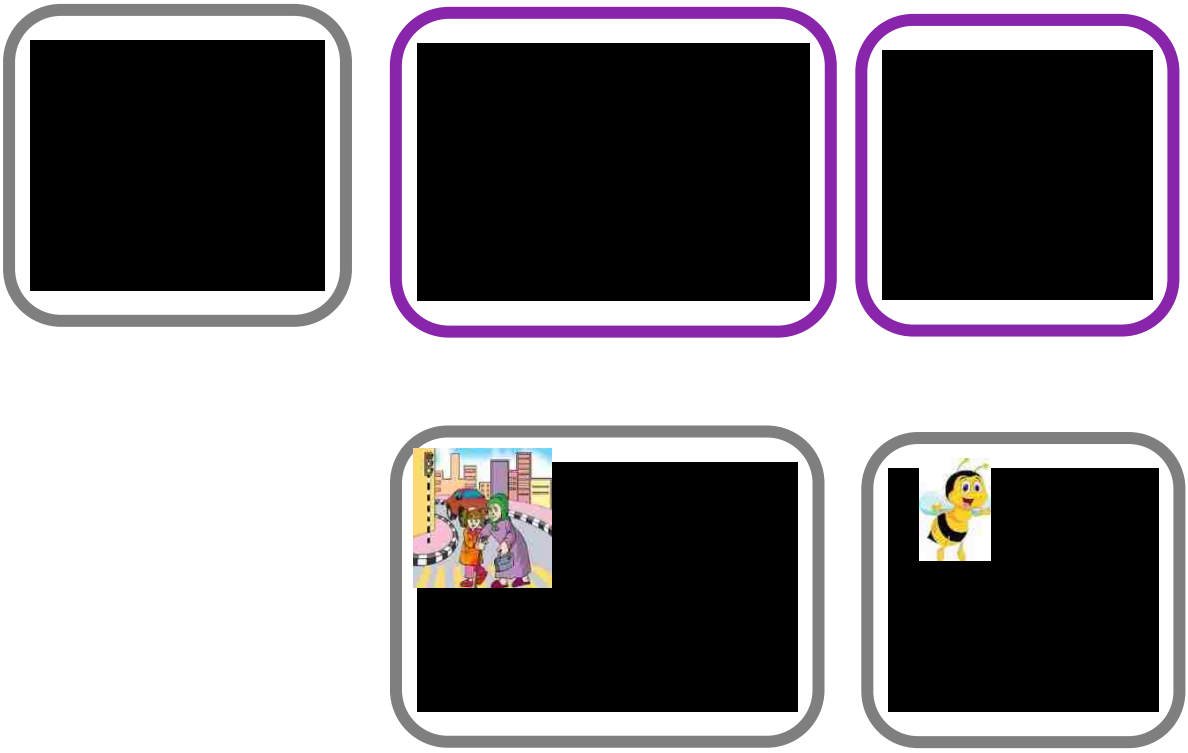
كلمات على وزن نعجة

كلمات على وزن (النخلة)

كلمات على وزن رحيمة

كلمات على وزن درست





(i2clipart, 2013) & (islamweb, n.d.) & (hawamer, 2012) & (shutterstock, n.d.) &(123rf, n.d.) & (7lwthom, 2013) &(ar.clipshrine,2014)

م.1.د

النشاط الرابع : لعبة صيد السمك

تقوم المعلمة بتكليف الطلبة باصطياد الكلمات التي تحمل نفس الوزن وتعليقها على سبورة الصف ومن يصطد مجموعة أكبر يكون فائزا ويرشح لتصفيات اللعبة .

(ingdz, 2014)

احتفالات الربيع في هولندا

هولندا مملكة جميلة ، بيوتها نظيفة ، وشوارعها منظمة ، ومزارعها كثيرة ، وهي تشتهر بزراعة أجود أنواع الزهور والزنابق . وأهلها يحبون الأزهار كثيرًا ويعتنون بها ويقيمون الاحتفالات لها في فصل الربيع ، وفي هذه الاحتفالات تسير العروض الطويلة وهي مغطاة بالزهور الزرقاء والحمراء والصفراء والبيضاء ، وتتزين البيوت والساحات بالورود اليانعة الجميلة . (كتاب مهارات لغتي للصف الثاني،2015)

كلمات على وزن مملكة

كلمات على وزن جميلة

مَمْلَكَةٌ	جَميلَةٌ	نَظيفَةٌ
شَوارعها	مَزارِعها	كَثيرَةٌ
الزُّهورُ	يَعْتَنونَ	يُقيمونَ
العُروض	الطَّويلة	الْبيوت
الْورود	الْجَميلة	مُنَظَّمة

م.1.ذ

النشاط الخامس : أطبق ما تعلمت

ورقة عمل (1)

صل الكلمة من العمود (أ) بالكلمة التي تحمل نفس الوزن من العمود (ب) :

(أ)	**(ب)**
خذ	فرض
حوت	جمل
ركض	لب
حمل	توت
قميص	هاتف
شرارة	حرارة
حارس	خميس
بسرعة	بحكمة

بائعة	حقول
زهور	شائعة
درس	قطة
بطة	لعب
نام	مال

ورقة عمل (2)

أنطق الحرف الأخير في الكلمات التالية نطقًا صحيحًا :

نحلة مذعور

رحلة	يغرق
ورود	أزرق
أريد	إني
أجمل	جزار
نهار	طويلة
مني	الرحمة
وحيدًا	الأجمل

ورقة عمل (3)

اكتب كلمة من عندك تحمل نفس الوزن والقافية :

1-هرب : _____ .

2-جميل :_____ .

3- ضرب :_____ .

4-قطة :_____ .

5- عَسل : _____.

6-وَصَلَ : _____ .

7- جمل : _____ .

8-شِتاء : _____ .

9-فِناء : _____ .

10 – مطر : _____.

م.2.أ

النشاط الأول :لعبة الكرات

نشيد في العالم الكبير

في العالم الكبـير معًا معًا نسيـر

نصادق الزهــور ونرسم الطيــور

ونقرأ الـــــدروس والكل يلعـــبون

فـي العـــــالم الكبـــير

في البر والبحـــار الناس يعملــون

في السهل في الجبال الناس يكـــــدحون

ويزرع الآبـــــــــــاء ويأكل البنـــــون

في العـــــــــالم الكبـــــير

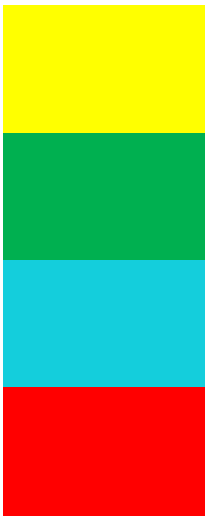
أجناسنا كثـــــــــيرة عاداتنا أثيـــــرة

خيراتنا وفيـــــــــرة آمالنا كبيـــــرة

ويحلم الأطفـــــــــــال والكل يحلمــون

في العـــــــــالم الكبـــــــير

(السعافين، 2014)



المقطع المشترك بين كلمات الفئة (ير)

المقطع المشترك بين كلمات الفئة (ور)

المقطع المشترك بين كلمات الفئة (ون)

المقطع المشترك بين كلمات الفئة (رة)

الْكبير	نَسير
الزُّهور	الطُّيور
يَلْعَبونْ	يَعْمَلون
يَكْدَحون	الْبَنون
يَحْلمون	كَثيرةٌ
أَثيرةٌ	وَفيرَةٌ

ورقة عمل (1)

حلل الكلمات التالية إلى مقاطع ثم استخرج المقطع المتشابه بينها

الكبير : ____ / ____ / ____ / _____ .

هو

المقطع المشترك

نسير : _____ / ____ / _____ / _____ .

الزهور : ____ / ____ / ____ / _____ .

الطيور : _____ / ____ / _____ / _____ .

المقطع المشترك هو

يَلْعَبونَ : ____ / ____ / ____ / _____ .

يَعْمَلونَ: _____ / ____ / _____ / _____ .

يَكْدَحونَ : _____ / ____ / _____ / _____ .

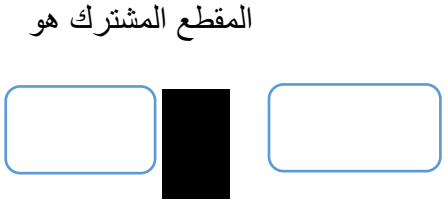
الْبَنونَ: _____ / ____ / _____ / _____ .

يَعْلَمون : _____ / ____ / _____ / _____ .

المقطع المشترك هو

كثيرة : _____ / _____ / _____ .

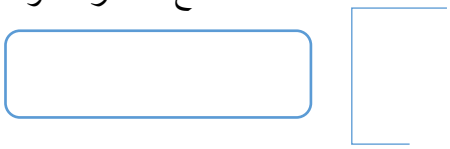
المقطع المشترك هو



أثيرة: _____ / _____ / _____ .

وفيرة : _____ / _____ / _____ .

المقطع المشترك هو



أثيرة : _____ / _____ / _____ .

م.2.ب

النشاط الثاني : لعبة اسحب وحلل

كلمات ثلاثية

أَمَرَ	سَأَلَ	قَرَأَ	بَدَأَ
كَتَبَ	صَمَتَ	ثَأَرَ	نَصَحَ
خَدَمَ	دَخَلَ	قَفَزَ	دَرَسَ
عَذَلَ	سَرَدَ	نَسَخَ	جَلَسَ
نَقَضَ	ظَهَرَ	نَظَرَ	عَبَسَ

كلمات رباعية

آمِرْ	سائِلْ	قارِئْ	بادِئ
كَاتِبْ	صَامِتْ	ثائِرْ	نَاصِحْ
خَادِمْ	دَاخِلْ	قافِزْ	دَارِسْ
عَاذِلْ	سارِدْ	ناسِخْ	جالِسْ
ناقِضْ	ظاهِرْ	ناظِرْ	عابِسْ

كلمات خماسية

مَأْمور	مَسْؤولْ	مَقْروءْ	مَبْدوءْ
مَكْتوبْ	مَصموتْ	مَثْؤور	مَنصوحْ
مَخْدومْ	مَدْخولْ	مَقْفوز	مَدْروسْ
مَعْذولْ	مَسْرودْ	مَنْسوخْ	مَجْلوسْ
مَنْقوضْ	مَظْهورْ	مَنْظورْ	مَعْبوسْ

م.2.ج

النشاط الثالث : اقرأ واكتشف

اقرأ قصة نبع العجائب ثم حلل كلماتها :

(عبدالرحيم، 2015)

ورقة عمل (1)

حلل الكلمات التالية ثم استخرج المقطع الأول :

الكلمة	التحليل	المقطع الأول
مِنْكَ		
صِفَةٌ		
أَنْتَ		
خَبَرٌ		
لَنا		
حَدَثٌ		
أَمْرٌ		
إِلى		
عِشْتَ		
كُنْتَ		

ورقة عمل (2)

استخرج المقطع الساكن من الكلمات التالية بعد تحليلها :

الكلمة	التحليل	المقطع الساكن
التخدير		
التفجير		
التركيز		
تَخْتَرع		
تَرْفُضْ		
عاجِلْ		
أَنْدِرِ		
سائِلْ		
أَحْمَرّ		
تَتَحَقق		

م.2.د

النشاط الرابع : لعبة قيام وجلوس

قام	قال	√
لبس	نام	×
عاصمة	منزل	×
أسود	فهود	√
لطيف	نظيف	√
حَلَقَ	خلق	√
سعيد	حزين	×

√	تعني هذه الإشارة أن الكلمتين مجتمعتين في مقطع واحد على الأقل وعلى الطالب الوقوف عند سماعها .
×	تعني هذه الإشارة أن الكلمتين مختلفتين ولا يجتمعان في مقطع واحد على الأقل وعلى الطالب الجلوس عند سماعها .

م . 2 .ذ

النشاط الخامس : أطبق ما تعلمت

نشيد الضفدع الصغير

(fashion, 2014)

قال الضفدع للثعبان

أنت صديقي ، انا فنان .

أقفز بين الحور و ألعب

لا يدنو مني إنسان

لوني الأخضر يجلو المنظر

لون السندس في البستان

قال الضفدع : هيا اخضع

أنت أسيري منذ الآن

" لا تأكلني غصبًا

عني "

قال الضفدع للثعبان :

مرت برهة ... وكذا برهة

صار الضفدع في النسيان !

(قولي، 2015)

الكلمات التي تنتهي بالمقطع المتحرك "نِ"

الكلمات التي تنتهي بالمقطع المتحرك "نُ"

الكلمات التي تنتهي بحرف نون الممدود بالياء "ني"

ورقة عمل (1)

1-حلل الكلمات التالية ثم استخرج المقطع المشترك بينهما :

الكلمة	فَنانُ	إنسانُ
التحليل		
المقطع المشترك		

الكلمة	الثُّعْبانِ	الْبُسْتانِ	النِّسيانِ
التحليل			
المقطع المشترك			

الكلمة	مِني	لَوني	تَأكلني	عَني
التحليل				
المقطع المشترك				

حدد نوع المقاطع التالية كما في الأمثلة :

المقطع	متحرك	ساكن
خُبْـ		√
كَسَـ	√	
أَنْـ		
يَدْ		
أَقْ		
سُلْـ		
نَعَـ		
وَرَ		
ضَعْـ		

م .3.أ

النشاط الأول :اسمع وركب

ركب المقاطع التالية لتكون كلمات صحيحة :

المقاطع	الكلمة
نَا / مَ	
دَ/ رَ/ سَ	
شَـ / رِ / بَ	
ظَبْـ / يٌ	
كِـ / تا / بُ	
شَـ / را / بُ	
غِـ / ذا / ءُ	
أَفْـ / لا / مٌ	
أَوْ / را / قٌ	

غُـ / را / بٌ	
سَـ / ريـ / رٌ	
بُـ / يو / تٌ	
بَـ / نا / تٌ	
هَـ / وا / تِـ / فٌ	
مَـ / دا / رِ / سٌ	
أُ / نا / سٌ	
مُـ / ـعَلْ / لِـ / ما / تٌ	

م.4.أ

النشاط الأول :حذف المقطع الأول

الكلمة	الكلمة بعد حذف الحرف الأول	الكلمة	الكلمة بعد حذف الحرف الأول
عَرَبٌ	رَب	عِصام	صام
صدَفَ	دف	شِعار	عار
سَمعَ	مَع	مُريح	ريح
عَريش	ريش	رُكوع	كوع
حَصاد	صاد	جِدار	دار
مَساكِن	ساكن	مَشاعِر	شاعر
مَضار	ضار	قَوافي	وافي

م .4.ب

النشاط الثاني :استبدال المقطع الأول

الكلمة	الحرف المراد الاستبدال به
عَمَل	جـ
نَعَم	دَ
شَريف	خَـ
صَعْب	رُ
واجب	حَـ
مَريض	عَـ
سَمير	أَ

حقيقة	دَ
رُمان	عَـ
قصور	عُ
جنون	فُ
حُسام	وِ
جَمال	رِ
حَريق	فَـ
مَنام	سَـ
لُصوص	نُـ

ملحق رقم (3): أسئلة المقابلات

ما أهمية البرنامج بالنسبة للطالب؟

بعد تنفيذ البرنامج هل لاحظت تطورًا ملحوظًا في مستوى القراءة لدى طفلك ؟ وهل تحسن نطقه للحروف ؟

في رأيك ، هل من الضروري تعزيز الأنشطة الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي في مناهج اللغة العربية ؟

هل أصبح طفلك مهتمًا بقراءة الكلمات والجمل التي تصادفه سواء كان ذلك داخل أم خارج المنهاج؟

ماهي الأنشطة التي أثرت في طفلك أثناء تطبيق البرنامج ؟

ماهي الاستراتيجيات التي ستتبعها في تدريس طفلك بعد هذه التجربة ؟

ملحق رقم (4): لجنة تحكيم الاختبار

اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
أ.د. نجم الدين الشيخ	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
أ.د. علي إبراهيم	أستاذ في قسم أصول التربية بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
د. كريمة المزوعي	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
د. غانم البسطامي	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة أبوظبي
أ. مأمون كنعان	اللغة العربية – قسم التوجيه التربوي	مجلس أبوظبي للتعليم

أ. فاطمة عمر	اللغة العربية	المدرسة الأمريكية المتحدة
أ. أمجد الطراونة	اللغة العربية	المدرسة الأمريكية المتحدة

ملحق رقم (5) : لجنة تحكيم البرنامج

اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
أ.د. نجم الدين الشيخ	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
أ.د. علي إبراهيم	أستاذ في قسم أصول التربية بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
أ.د. غانم البسطامي	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة أبوظبي
أ.مأمون كنعان	اللغة العربية – قسم التوجيه التربوي	مجلس أبوظبي للتعليم
أ.فاطمة عمر	اللغة العربية	المدرسة الأمريكية المتحدة
أ.أمجد طراونة	اللغة العربية	المدرسة الأمريكية المتحدة

ملحق (6) : لجنة تحكيم أسئلة المقابلات

اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
أ.د. نجم الدين الشيخ	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
د. عبدالرحمن المخلافي	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
د. غانم البسطامي	أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية	جامعة أبوظبي
أ. مأمون كنعان	اللغة العربية – قسم التوجيه التربوي	مجلس أبوظبي للتعليم
أ. فاطمة عمر	اللغة العربية	المدرسة الأمريكية المتحدة
أ. أمجد الطراونة	اللغة العربية	المدرسة الأمريكية المتحدة

ملحق (7) : موافقة مجلس أبوظبي للتعليم

مجلس أبوظبي للتعليم
Abu Dhabi Education Council
Education First التعليم أولاً

Date: 3rd May 2016	التاريخ: 3 مايو 2016
Ref:	الرقم:
To: Public Schools Principals,	السادة/ مديري المدارس الحكومية
Subject: Letter of Permission	الموضوع: تسهيل مهمة باحثين
Dear Principals,	تحية طيبة وبعد،،،
The Abu Dhabi Education Council would like to express its gratitude for your generous efforts & sincere cooperation in serving our dear students.	يطيبُ لمجلس أبوظبي للتعليم أن يتوجه لكم بخالص الشكر والتقدير لجهودكم الكريمة والتعاون الصادق لخدمة أبنائنا الطلبة.
You are kindly requested to allow the researcher/ Maha A. J. Al Madhoun , to complete her research on: **أثر برنامج الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي**	ونود إعلامكم بموافقة مجلس أبو ظبي للتعليم على موضوع الدراسة التي ستجريها الباحثة/**مها عطا جابر المدهون**، بعنوان: **أثر برنامج الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي**
Please indicate your approval of this permission by facilitating her meetings with the sample groups at your respected schools.	لذا، يرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحثة ومساعدتها على إجراء الدراسة المشار إليها.
For further information: please contact **Mr Helmy Seada** on 02/6150140	للاستفسار: يرجى الاتصال بالسيد/ **حلمي سعدة** على الهاتف 02/6150140
Thank you for your cooperation.	شاكرين لكم حسن تعاونكم
Sincerely yours,	وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

محمد سالم محمد الظاهري
المدير التنفيذي لقطاع العمليات المدرسية

Approved to be conducted on grade 2 sts.
Amjad Saadah
31/5/2016

صندوق بريد:٣٦٠٠٥، أبوظبي - إ.ع.م. هاتف: ٠٠٠٠ ٦١٥ ٢ ٩٧١+، فاكس: ٠٥٠٠ ٦١٥ ٢ ٩٧١+، البريد الإلكتروني: info@adec.ac.ae
P.O.Box. 36005, Abu Dhabi - U.A.E., Tel: +971 2 615 0000, Fax: +971 2 615 0500, Email: info@adec.ac.ae

ملحق (8): موافقة الجامعة وحجز القاعة

Dear Hajar,

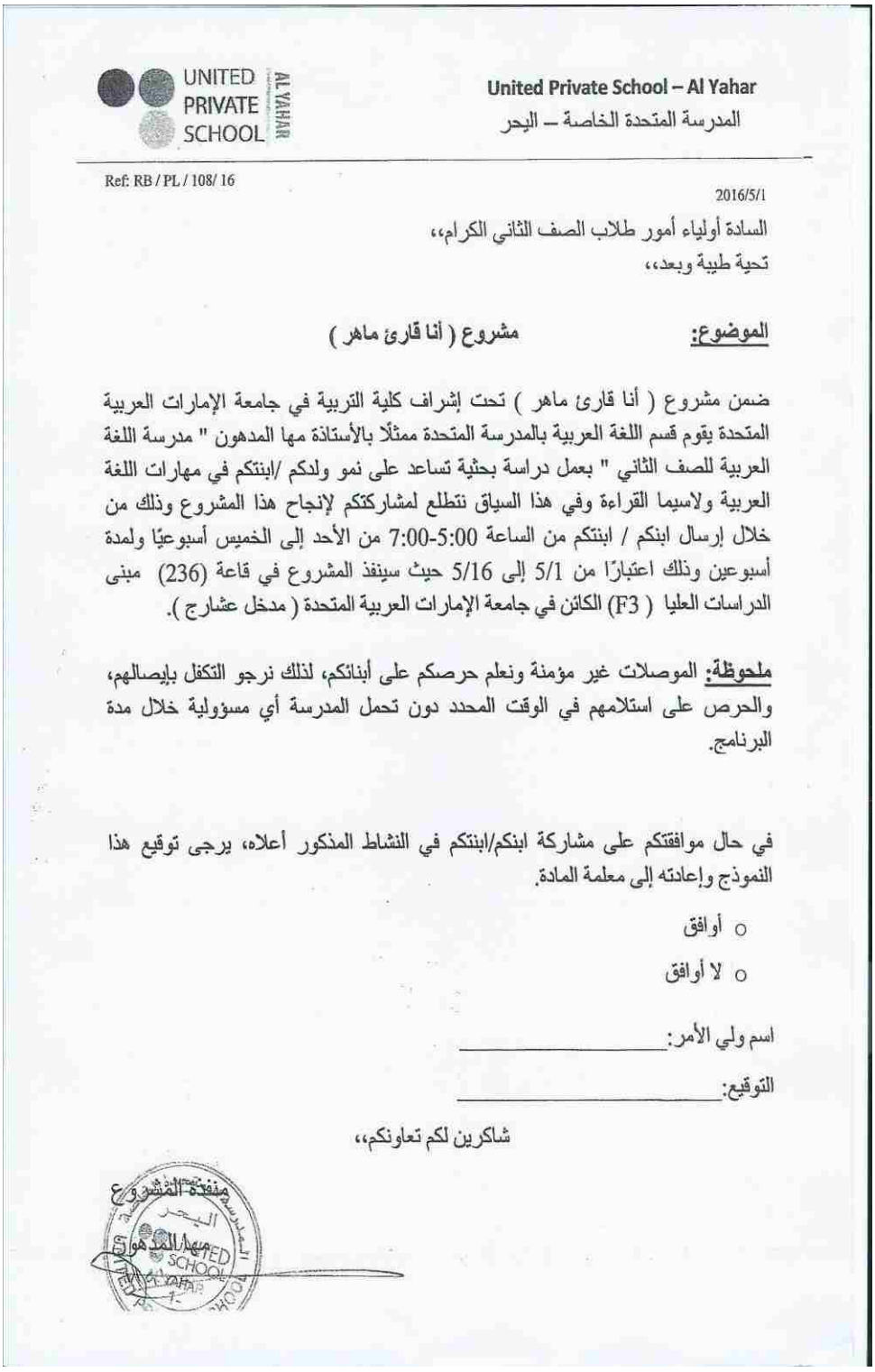
As discussed over the phone, kindly be informed that the event has been booked in F3-236 from 01-05-2016 - 19-05-2016, and in E1-1028 from 25-05-2016 - 01-06-2016.

Please note that your room booking is confirmed and the details are below:

Booking Id: 81547
Booked by: Hajar Nasser Saeed Suwaider
Meeting Title: Implementing a Thesis study
Number of students: 40

Date	Day	Time	Finish	Length	Site	Room	Capacity of room	No. of Attende
01-05-2016-15-05-2016	Sunday (U)	17:30	19:00	01:30	F3	236	108	40
02-05-2016-16-05-2016	Monday (M)	17:30	19:00	01:30	F3	236	108	40
03-05-2016-17-05-2016	Tuesday (T)	17:30	19:00	01:30	F3	236	108	40
04-05-2016-18-05-2016	Wednesday (W)	17:30	19:00	01:30	F3	236	108	40
05-05-2016-19-05-2016	Thursday (R)	17:30	19:00	01:30	F3	236	108	40
22-05-2016-29-05-2016	Sunday (U)	17:30	19:00	01:30	E1	1028	105	40
23-05-2016-30-05-2016	Monday (M)	17:30	19:00	01:30	E1	1028	105	40
24-05-2016-31-05-2016	Tuesday (T)	17:30	19:00	01:30	E1	1028	105	40
25-05-2016-01-06-2016	Wednesday (W)	17:30	19:00	01:30	E1	1028	105	40
26-05-2016	Thursday (R)	17:30	19:00	01:30	E1	1028	105	40

ملحق (9): موافقة أولياء الأمور



UNITED PRIVATE SCHOOL AL YAHAR

United Private School – Al Yahar
المدرسة المتحدة الخاصة – اليحر

Ref: RB / PL / 108/ 16

2016/5/1

السادة أولياء أمور طلاب الصف الثاني الكرام،،
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: مشروع (أنا قارئ ماهر)

ضمن مشروع (أنا قارئ ماهر) تحت إشراف كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة يقوم قسم اللغة العربية بالمدرسة المتحدة ممثلًا بالأستاذة مها المدهون " مدرسة اللغة العربية للصف الثاني " بعمل دراسة بحثية تساعد على نمو ولدكم /ابنتكم في مهارات اللغة العربية ولاسيما القراءة وفي هذا السياق نتطلع لمشاركتكم لإنجاح هذا المشروع وذلك من خلال إرسال ابنكم / ابنتكم من الساعة 7:00-5:00 من الأحد إلى الخميس أسبوعيًا ولمدة أسبوعين وذلك اعتبارًا من 5/1 إلى 5/16 حيث سينفذ المشروع في قاعة (236) مبنى الدراسات العليا (F3) الكائن في جامعة الإمارات العربية المتحدة (مدخل عشارج).

ملحوظة: الموصلات غير مؤمنة ونعلم حرصكم على أبنائكم، لذلك نرجو التكفل بإيصالهم، والحرص على استلامهم في الوقت المحدد دون تحمل المدرسة أي مسؤولية خلال مدة البرنامج.

في حال موافقتكم على مشاركة ابنكم/ابنتكم في النشاط المذكور أعلاه، يرجى توقيع هذا النموذج وإعادته إلى معلمة المادة.

- o أوافق
- o لا أوافق

اسم ولي الأمر: _____

التوقيع: _____

شاكرين لكم تعاونكم،،

منفذة المشروع
مها المدهون

جامعة الإمارات العربية المتحدة
United Arab Emirates University
UAEU
UAEU Libraries
DigitizationDepatment
United Arab Emirates

Digitally signed by Shrieen
DN: cn=Shrieen, o=UAEU, ou=Libraries Deanship, email=shrieen@uaeu.ac.ae, c=AE
Date: 2019.01.21 11:58:08 +04'00'