فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان

سحر الشوربجي*، وراشد المحرزي، وعلي الزاملي، وأمل الكيومي، وريا المنذري، وثويبة البرواني، ويسرى السناني
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: ٢٠١٧/١/٥ قبل بتاريخ: ٢٠١٧/٥/١٠

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج قائم على الوعي الفونيمي والفنولوجي للأداء القرائي للغة العربية لتلاميذ الصف الأول الأساسي. ومن أجل تحقيق هذا الهدف؛ تم تصميم بحث شبه تجريبي؛ كما صمم الباحثون اختبارا قرائيا في الوعي الفونيمي والفونولوجي في اللغة العربية، بالإضافة إلى برنامج تدريبي عن الوعي الفونيمي والفونولوجي لمعلمات اللغة العربية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٥ من التلاميذ والتلميذات من أربع مدارس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. كما تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين لضمان تكافؤهما. تم تطبيق التجربة على مدى عشرة أسابيع، وخلال تلك الفترة قامت معلمات اللغة العربية بتدريس مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي. ثم تم تطبيق الاختبار البعدي، وبعدها تم اختبار الطلاب للمرة الثالثة بعد مدة ستة أشهر لمتابعة الأثر طويل المدى. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبارات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار الثالث الذي يسعى إلى متابعة أثر التجربة على الطلاب. ومن ناحية أخرى؛ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبار بين الذكور والإناث.

كلمات مفتاحية: الوعي الفونيمي والفونولوجي، اختبار القراءة في اللغة العربية، برنامج قائم على المهارات الفونيمية، طلبة في سلطنة عمان.

The Effectiveness of Phonemic and Phonological Awareness Program To Improve Reading Performance of First Grade Basic Education Students in Oman

Sahar El Shorbagi* Rashid Al Mehrizi, Ali Al Zamli, Amal Al Kayoumi, Raya Al Munthiri, Thuwyba Al Barwani, Yusra Al Sinani
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Abstract: The aim of the study was to investigate the effect of a phonemic and phonological awareness program, on the Arabic reading performance of first grade basic education students in Oman. To achieve this aim, a quasi-experimental research design was adopted. An Arabic phonemic and phonological awareness test was designed together with training program for Arabic teachers. A sample of 205 students was selected from 4 schools and divided into two groups. The experiment was conducted in 10 weeks during which teachers taught using the program. A post-test was administered after the intervention and then the students were tested for the third time after six months to determine the delayed effect. Results showed that there were significant differences in the mean of the test scores between the control and the experimental groups in favor of the experimental group. Similarly, significant differences were indicated in the mean of the test scores among the experimental group between the pre and the post-test. On the other hand, no significant differences were noted between male and female students. Results also showed significant differences in the mean of the test scores among the experimental group in the third testing which was intended to measure the delayed effect.

Keywords: Phonemic and phonological awareness, Arabic reading test, program based on phonemic skills, students in Oman.

*sahar@squ.edu.om

شكر خاص موجه الى مجلس البحث العلمي بسلطنة عمان على دعمه لهذا البحث برقم (RC/EDU/CUTM/14/01)

تمثل القراءة مهارة أساسية ليس فقط للنجاح الأكاديمي بل أيضا للنمو المهني، ومواكبة التطور المعرفي، والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وتسهيل حياة الإنسان اليومية. وقد بينت المراجعات النقدية للبحث العلمي بصورة قاطعة أن الوعي الفونيمي والفونولوجي مكون أساسي لعلم القراءة الحديث باعتباره عائقا كبيرا لدى حوالي ٩٠% من الطلاب المبتدئين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. لهذا ركز الغرب اهتمامه على إدراج الوعي الفونيمي والفونولوجي في تطوير طرائق تدريس، وبناء المناهج، وتقنين اختبارات السن المبكرة. وبصفة عامة؛ يتسم تدريس اللغة العربية في الصف الأول في معظم الدول العربية بغياب واضح للوعي الفونيمي والفونولوجي من المناهج، والاختبارات، والتنمية المهنية للمعلمين مما يؤثر سلبا على مهارة القراءة وعلى التحصيل الدراسي ككل.

ويتميز العصر الحديث بحتمية تطوير مهارات قرائية أكثر تعقيدا ونجاعة من أي وقت مضى كمهارات أساسية للنجاح في مجالات حياتية عديدة، مثل مواكبة الانفجار المعرفي، والنمو المهني، والحاجة إلى التواصل بواسطة التقنيات الحديثة، والترفيه، وإنجاز مهام مهنية. ويمثل تعلم القراءة عنصرا أساسيا في تسهيل حياة الطفل، باعتبار أن تعقدها يتطلب توظيف مهارات ومعارف عديدة. فالطفولة المبكرة هي المرحلة الأكثر حساسية في تعليم القراءة بشكل فعال (Justice, Bowles, & Skibbe, 2006). وإيمانا منها بأهمية القراءة في المحافظة على التفوق الاقتصادي وتفادي العديد من المشاكل الصحية والاجتماعية؛ أجرت الولايات المتحدة الأمريكية مراجعتين شاملتين لأكثر من مائة ألف دراسة حول بداية تعلم القراءة والكتابة (National Early Literacy Panel (NELP), 2008 a,b ; National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000)، من أجل تحديد المكونات الأساسية للقراءة وفق براهين علمية ثابتة ومعرفة أفضل الطرق التي تسهل عملية تعليمها وتعلمها وتخفف من تدني المستوى القرائي للتلاميذ لاحقا.

وقد أثبتت الدراسات أن حوالي ٩٠% من التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة يعانون من مشاكل مهمة في الوعي الفونيمي والفونولوجي. ومن هنا بدأ الاهتمام بهذا المكون الأساسي لعلم القراءة؛ فطورت لهذا الغرض اختبارات لقياسه منذ بداية رياض الأطفال، كما أن معظم المبادرات التي أطلقتها وزارات ومراكز بحوث جامعية ودور نشر تشمل عنصر الوعي الفونيمي والفونولوجي لتجنب صعوبات كثيرة يصعب حلها لاحقا.

وتواجه سلطنة عمان في ذلك، شأنها شأن دول كثيرة أخرى، تحديات جدية في تحسين تعليم القراءة وتعلمها خصوصا في إطار دولي يتميز بالمقارنات التربوية سواء تعلق الأمر باختبار بيرلز (PIRLS) للقراءة في الصف الرابع؛ حيث جاءت نتيجة السلطنة في الاختبار الدولي "بيرلز"لقياس مدى تقدم القراءة في العالم، لترشدنا إلى أهمية تشجيع مثل هذه الأبحاث؛ نظرا لتسجيلها مستوى متدنيا في هذا المقياس الدولي، الأمر الذي يحتاج إلى وقفة جادة؛ أو اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا) (Program for International Student Assessment (PISA)، وتوجهات الدراسات العالمية للرياضيات والعلوم (تيميس) (TIMSS) للصفوف اللاحقة التي تمثل إتقان القراءة أحد العوامل الخفية المؤثرة في جودة نتائجها، وإن لم يكن هذا جليا لغير المختصين. ويشكو المستوى القرائي للتلاميذ في سلطنة عمان من نقائص عديدة أظهرتها الملاحظات الميدانية اليومية

للتربويين بمختلف فئاتهم (معلمين، مديرين، مشرفين، خبراء، جامعيين)، ونتائج الاختبارات الوطنية والدولية P١TP.

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة؛ حيث إنها تعتمد على مجموعة عمليات معرفية تقوم على تفكيك الكلمات أو الرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز (مطر والعايد، ٢٠٠٩). واللغة ما هي إلا أصوات ورموز منطوقة ومكتوبة يعبر بها أفراد المجتمعات عن حاجاتهم؛ حيث يعرفها أولمان (١٩٩٧) الوارد في القرني (٢٠٠٨، ص. ١٠٤) بأنها: "نظام من رموز صوتية مخزونة في أذهان أفراد الجماعة اللغوية". وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزا أساسيا لتنمية شتى المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه". كما أن جميع المهارات اللغوية تكون متداخلة ومتشابكة، وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (الناشف، ١٩٩٨).

وتهدف عملية تعليم القراءة إلى إكساب الطلاب مهارات آلية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية لهذه اللغة، وربطها بأصواتها المعينة لكي تشكل الكلمات والعبارات والجمل ذات الدلالة والمغزى (سليمان، ٢٠١٢). إن لتعليم القراءة أهميتها البالغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسي، وعلى وجه الخصوص في الصفوف الأولى من هذه المرحلة (رجب، ٢٠٠٧).

ويؤكد بيرنشتاين وتايغرمان (Bernstein, and Tiegerman, 1993) ضرورة تعليم أصوات حروف اللغة، باعتبارها المميزة لهذه اللغة، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي النقطة المهمة التي يجب تدريب التلاميذ عليها. ومن هنا؛ جاء التفسير الأكثر شيوعا للعسر القرائي، الذي يرى أنه ناتج عن عجز في أولى مستويات اللغة وهو المستوى الفونيمي والفونولوجي؛ بسبب صعوبة في تحديد أصوات الكلمات والأحرف لدى الفرد؛ (Gallagher, Frith, & Snowling, 2000).

ويعد الوعي الفونيمي والفونولوجي أو علم الأصوات أحد مجالات أو مكونات أية لغة من اللغات؛ حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة، ويعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية أو آلية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية. ومن الناحية العلمية؛ فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة أي إلى ما وراء اللغة؛ بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات المختلفة (منتصر والشايب والعيس، ٢٠١٤).

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعي الفونيمي، فالأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات و استخدامها سوف يعانون صعوبة في تعلم القراءة (Anthony, & Francis, 2005). ويلعب الوعي الفونيمي والفونولوجي الدور الأساسي في اكتساب اللغة، كما أن الصلة الإيجابية بين تطور القراءة والكتابة والوعي الفونيمي والفونولوجي قد تم البرهنة عليها من قبل العديد من الدراسات

(حجازين، ٢٠٠٦)، حيث وجد أن الوعي الفونيمي والفونولوجي يعتبر أفضل متنبئ أو مؤشر لاكتساب مهارة القراءة والكتابة، ومنها بعض الدراسات العربية (مثلا: رجب، ٢٠٠٧)، والأجنبية (Anderson, 1985; Hatcher, & Hulme, 1999; Hoien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Macmillan, 2002).

وتكمن أهمية الوعي الفونيمي والفونولجي في أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وكي يصبح المتعلم قارئا فاعلا يتوجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورتها الصوتية، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها، والوعي الفونيمي والفونولوجي يعد مؤشرا بصورة أكبر من معامل الذكاء، والمفردات وفهم المسموع على مدى قدرة الطفل على تعلم القراءة، والحاجة إلي الوعي الفونولوجي والفونيمي لا تتمثل في أهميته بالنسبة للقراءة فحسب بل هو ضروري لتعلم التهجي، ولاكتساب مهارات الكتابة، والمتعلم الذي يكتسب مهارات الوعي الصوتي لن يكون بإمكانه أن يتعلم القراءة- فقط- بشكل سليم Peeters, Verhoeven, Moor, & (Balkom, 2009)، بل سيتمكن من تهجئة الكلمات بصورة صحيحة دون استظهارها (أبو الديار، والبحيري، وطيبة، ومحفوظي، وإيفرات، ٢٠١٤؛ سليمان، ٢٠١٢). كما أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة والتهجئة لدى التلاميذ (Yopp, & Yopp, 2009)، وتشير أيضا معظم الدراسات إلى أن السبب في صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفها ضعف في الوعي الفونيمي والفونولوجي للأحرف والمقاطع (أبو الديار وآخرون، ٢٠١٤).

العلاقة بين الوعي الفونيمي والفونولوجي والقراءة

يشير ليرنر (Lerner, 2000) إلى أن معظم الطلاب من ذوي صعوبات في القراءة لديهم مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلا على القراءة. كما يمثل العسر القرائي مشكلة على المستويين المحلي والعالمي وبنسب لا يستهان بها، مما يشكل عبئا وفاقدا حقيقيا بين تلاميذ تؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق أحيانا، إلا أن صعوبات القراءة تعوقهم عن ذلك. ويعد التساؤل الخاص بالعلاقة بين الوعي الفونيمي والفونولوجي والتعلم القرائي تساؤلا مركزيا بالنسبة إلى الباحث في إشكالية النمو القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. ويمكن القول: إن الصعوبة في تعلم القراءة تحدث لدى الطفل بسبب وجود قصور في القدرات الفونيمية والفونولوجية لدى الطفل (سليمان، ٢٠١٢). وقد بينت الدراسات العلمية في مجال النمو اللغوي عامة والنمو القرائي خاصة أن المهارات الفونولوجية ترتبط في الأساس بمهارة القراءة، وأن الوضعية الفونولوجية للطفل تتحكم إلى حد كبير في وضعيته القرائية سواء على مستوى الإعداد أو التشخيص أو على مستوى العلاج من مشكلات تعلم القراءة (مطر والعايد، ٢٠٠٩). وغالبا ما يلاحظ معلمو التلاميذ ذوى صعوبات القراءة أن المشكلة ناتجة عن عدم القدرة على التمثيل الفونيمي والفونولوجي للغة (Swanson, 2000)؛ حيث تظهر المشكلة لديهم عندما يتقدمون للاختبارات التي تتطلب منهم معالجة الوحدات الأكبر للكلمات المنطوقة (القوافي والمقاطع) وتتجلى الصعوبة لديهم في الوصول إلى الوحدات أو الفونيمات الأصغر (منتصر، والشايب، والعيس، ٢٠١٤).

ولقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن القصور لدى المصابين بالعسر القرائي فيما يتعلق بالوعي الفونيمي والفونولوجي بالوحدات الصرفية، ومن هذه الدراسات على

سبيل المثال، دراسة منتصر وآخرون (٢٠١٤) التي أثبتت أن مستوى الوعي الفونيمي و الفونولوجي لدى التلميذ في المرحلة المبكرة، يعتبر مؤشرا دالا على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة؛ وإذا كان هناك ضعف في مستوى الوعي الفونيمي والفونولوجي لدى التلميذ فسيظهر هذا كمشكلة أثناء عملية تعلمه القراءة، لذا فإن للوعي الفونيمي والفونولوجي علاقة ارتباطية طردية، فكلما نقص مستوى الوعي الفونيمي والفونولوجي زادت مشاكل تعلم القراءة لدى التلاميذ. وأشار باربوسا وميراندا وسانتوس وبوينو (Barbosa, Miranda, Santos, and Bueno, 2009) أيضا إلى أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسئولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية أو الفونولوجية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وأن التعديل فى العمليات الصوتية يكمن في تنمية الوعي الفونيمي والفونولوجي.

وقد أوضح مطر والعايد (٢٠٠٩) أن العلاقة بين الوعي الفونيمي والفونولوجي وتعلم القراءة تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي: بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي، وبعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة، وكذلك بعد علاجي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي؛ من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

كما أجرى إهري وننيس وويلوس وشوستر ويعقوب-زاده وشانهان (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, and Shanahan, 2001)، دراسة أظهرت أن تعليم الوعي الفونيمي له تأثير إيجابي على تنمية القراءة والتهجئة والفهم أيضا. كما بينت الدراسة أن تعليم الوعي الفونيمي يظهر تأثيره على تنمية القراءة بمعدلات أكثر لدى التلاميذ ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

وأوضحت دراسة إلبرو وبيترسون (Elbro, and Petersen, 2004) الطويلة وجود التأثيرات الإيجابية الطويلة المدى للتدريب على الوعي الفونيمي في مرحلة الروضة مع الأطفال من أبناء الآباء المصابين بعسر القراءة على مهارات الوعي الفونولوجى وكذلك قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي. وأشارت نتائج دراسة هسين (Hsin, 2007) إلى أن تعليم الوعي الفونولوجي كان فعالا لتحسين طلاقة تجزئة الفونيمات لدى جميع المشاركين وطلاقة قراءة الكلمات المفهومة، ولكنه أخفق مع طلاقة الكلمات غير المفهومة.

ويتضح من الدراسات السابقة أن ممارسة الطرق التدريسية المستندة على الوعي الفونيمي والفونولوجي لها تأثير مباشر على مستويات القراءة للتلاميذ في المراحل الأولية لتعلم القراءة، مما يظهر الدور الذي يمكن أن يؤديه الوعي بهاتين المهارتين على تحسن القراءة عند الأطفال.

مشكلة البحث

لقد تبين من مراجعة الأدب النفسي والتربوي العربي افتقاره لدراسات حديثة حول الوعي الفونيمي والفونولوجي وغياب اختبارات تواكب أهم التطورات في مجال القراءة (سليمان، ٢٠١٢) خلافا للكم الهائل من الدراسات والاختبارات في البيئات الغربية كالإنجليزية والفرنسية مثلا. وقد أجرى فريق البحث تحليلا لمضمون وثيقة منهج اللغة العربية وكتاب الطالب ودليل المعلم في سلطنة عمان بحثا عن تمارين أو دروس تحتوي على تعليم مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي، إلا أنه وجد غياب بارز لتمارين خاصة بتنمية مهارات الوعي

الفونيمي والفونولوجي لتلاميذ الصف الأول رغم إثبات أهمية هذه المهارات علميا. كما أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحثون الحاليون باستخدام المنهج الكيفي للاطلاع على مدى معرفة وممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي أثناء تدريس القراءة (الشوربجي والكيومي والزاملي، ٢٠١٥)، وكشفت عن أوجه القصور التالية:

١. عدم استخدام اختبار موحد ومقنن على البيئة العمانية من جانب الوزارة للوقوف على المستوى الحالي للتلاميذ في مجال القراءة.
٢. عدم وجود برامج تدريبية علمية تساعد في تعليم القراءة ابتداء من المراحل المبكرة.
٣. الافتقار إلى الأبحاث التطبيقية والتجريبية الوطنية التي تساعد في تحديد الطرق المناسبة لعلاج مشكلات القراءة.

ولتغطية هذه الثغرة أجريت الدراسة الحالية، بحيث تتناول مشكلة البحث السؤال الرئيسي التالي:

"ما فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي في تحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان؟"

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الأساسي الآتي: قياس أثر برنامج قائم على تدريس "القراءة المبكرة للغة العربية" المبني على الوعي الفونيمي والفونولوجي" على تحسين الأداء القرائي لدى أفراد العينة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الأساسي في مدارس سلطنة عمان.

فروض الدراسة

تستند الدراسة الحالية إلى فحص صحة الفروض التالية:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب الصف الأول الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات درجات التطبيق البعدي والقبلي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب الصف الأول الأساسي للمجموعة التجريبية فقط.

الفرض الثالث: يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والمجموعة (التجريبية-الضابطة) على درجات الطلاب في الاختبار البعدي.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات درجات اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقات الثلاث: القبلي والبعدي وتطبيق الأثر التتبعي للاختبار

أهمية الدراسة

إن هذا البحث يكتسي أهميته باعتبار القراءة مهارة أساسية لجميع المواد الدراسية وتطوير مهاراتها في اللغة الأم يؤثر إيجابيا على التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأخرى التي تدرس بواسطتها (الرياضيات، العلوم، التاريخ، الجغرافيا، التربية الإسلامية) بل تؤثر أيضا على تعلم اللغات الثانية لاحقا؛ نظرا لثبوت انتقال مهارات القراءة من اللغة الأم إلى اللغات الأخرى.

وتتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تمثل الدراسة مراجعة شاملة لأحدث نتائج البحوث التربوية العالمية حول بداية تعلم القراءة وأفضل الممارسات المؤسسة على قرائن علمية و توظيفها في بحوث مستقبلية،

٢. توفر الدراسة فرصة لتقنين اختبارات تواكب المستجدات العلمية في القراءة على البيئة العمانية، كما تتيح الدراسة الفرصة لتحديد المستوى القرائي الفعلي لطلاب الصف الأول.

٣. ويمكن أن ينتج عن الدراسة إعداد محتوى برنامج تدريسي مركز على الوعي الفونيمي والفونولوجي وقياس مدى فاعليته في تحسين مستوى القراءة لدى طلاب الصف الأول والرياض، وبرنامج تدريبي لتمكين المعلمات من طرق تدريس ناجحة والأسس النظرية والبحثية الكامنة وراءها.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

١. تطبيق التجربة على عينة مكونة من حوالي ٢٠٠ تلميذ وتلميذة بأربع محافظات فقط من محافظات السلطنة.

٢. ست مهارات من مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي (الوعي بالنغمة آخر الكلمة، تحديد الصوت الأول في الكلمة، الكلمة تتكون من مقاطع، الجملة تتكون من كلمات، الربط بين صوت الحرف ورمزه، تمييز الكلمات الحقيقية وغير الحقيقية).

منهجية الدراسة

استنادا إلى ما ورد في الأدب النظري والدراسات السابقة؛ تم استخدام المنهج التجريبي لاختبار فرضيات البحث الحالي لأنه الأسلوب الأمثل الذي يكشف بشكل دقيق عن العلاقات بين السبب والنتيجة. ويعتبر بعض الباحثين هذا المنهج في قمة البحوث العلمية على الرغم من أن البعض الآخر يعتبره من أصعب الأساليب المستخدمة في العلوم الإنسانية، وفي هذا الشأن يؤكد عدس (١٩٩٩) أن البحث التجريبي مقارنة بالمناهج الأخرى عندما يتم تنفيذه بالشكل الدقيق؛ فإنه يعطينا أفضل دليل على صحة العلاقة بين السبب والنتيجة. ويرى كل من جول وجول وبورج (Gall, Gall & Borg, 2003)، وجي وميلز وأريسيان (Gay, Mills & Airesian, 2006)، أن التجارب التى تجري في المجال التربوي لا تقتصر على عينة البحث فقط، وإنما تمتد لتشمل كل مجتمع البحث، لاسيما إذا ما راعى الباحث أن تكون العينة ممثلة للمجتمع تمثيلا صادقا حتى يمكن تعميم النتائج على باقى أفراد المجتمع، وهذا ما أخذه الباحثون بالاعتبار عندما تمت مراعاة المناطق الجغرافية المختلفة لمجتمع الدراسة. فقد اختار الباحثون في تجربة البحث الحالي للصف الأول الاساسي التصميم شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design)، كما تم الاتفاق بين الباحثين على التصميم الذي يتضمن مجموعتين ضابطة وتجريبية مع اختبارين قبلي وبعدي (Non Equivalent Control Group Design -).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع البحث من مجموع الطلاب في الصف الأول الأساسي في أربع محافظات تعليمية؛ **تمثلت في التالي:** (محافظة مسقط، ومحافظة شمال الشرقية، ومحافظة الداخلية، ومحافظة شمال الباطنة)، بواقع (١٣٣٨٣) طالبا و(١٢٨٨١) طالبة؛ حيث بلغ الإجمالي في المحافظات الأربع (٢٦٢٦٤)

طالبا وطالبة وذلك حسب الكتاب السنوي الإحصائي لوزارة التربية والتعليم (٢٠١٥).

عينة الدراسة

طبق البحث الحالي في أربع محافظات تعليمية؛ حيث تم اختيار مدرسة واحدة من كل محافظة بمجموع أربع (٤) مدارس من الحلقة الأولى تضم الصفوف (١-٤)، وتم اختيار شعبتين من الصف الأول الأساسي من كل مدرسة، تمثل إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة بشكل عشوائي. بلغ إجمالي عدد الشعب في الدراسة ثماني (٨) شعب من تلاميذ الصف الأول الأساسي؛ أربع (٤) شعب تمثل المجموعة الضابطة، وأربع (٤) شعب تمثل المجموعة التجريبية، وبلغ إجمالي عدد تلاميذها مائتين وتسعة (٢٠٩)؛ موزعين إلى مائة وأربعة (١٠٤) في المجموعة التجريبية ومائة وخمسة (١٠٥) في المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق القبلي للاختبار. أما التطبيق البعدي ونظرا لوجود بعض حالات الغياب بين تلاميذ في يوم تطبيق الاختبار في المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ بلغ العدد النهائي للعينة مائتين وخمسة (٢٠٥)؛ موزعين إلى مائة واثنين (١٠٢) في المجموعة التجريبية، ومائة وثلاثة (١٠٣) في المجموعة الضابطة.

وجدول ١ يمثل توزيع أفراد العينة النهائية للاختبار حسب المتغيرات.

أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي يقيس مستوى الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب الصف الأول الأساسي، إضافة إلى البرنامج التجريبي الذي صمم لرفع الوعي لدى التلاميذ.

اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب الصف الأول الأساسي

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ثماني وعشرين (٢٨) مفردة، مقسمة إلى سبعة أجزاء متساوية، يتضمن كل جزء أربع مفردات، حيث تقيس الأجزاء السبعة مجتمعة أربع مهارات أساسية في الوعي الفونيمي والفونولوجي لدى طلاب الصف الأول الأساسي، وهو اختبار فردي ومحوسب دون أي تدخل خارجي. ويشمل تمارين لتدريب الطلاب على عناصر غير مألوفة قبل اجتيازها في الاختبار لتفادي إفساد نتائج الدراسة، خصوصا أن الطلاب لم يتعرضوا لتمارين الوعي الفونولوجي بشكل مناسب مثل ما يحدث في تدريس لغات أم أخرى. وقد تم إدراج التمارين لتدريب الطلاب ضمن الاختبار نفسه كي لا يجد المساعدون صعوبة في المرور من ملفات التدريب إلى

جدول ١

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات المجموعة والنوع والمحافظة

المجموعة	النوع	المحافظات: مسقط العدد	مسقط النسبة	شمال الباطنة العدد	شمال الباطنة النسبة	الداخلية العدد	الداخلية النسبة	شمال الشرقية العدد	شمال الشرقية النسبة	الجملة العدد	الجملة النسبة
الضابطة	ذكور	١٣	%١٢.٦	١٣	%١٢.٦	١٧	%١٦.٥	١٠	%٩.٧	٥٣	%٥١.٤
	إناث	١٧	%١٦.٥	١٣	%١٢.٦	١٢	%١١.٧	٨	%٧.٨	٥٠	%٤٨.٦
	المجموع	٣٠	%٢٩.١	٢٦	%٢٥.٢	٢٩	%٢٨.٢	١٨	%١٧.٥	١٠٣	%١٠٠
التجريبية	ذكور	١٤	%١٣.٧	١١	%١٠.٨	١١	%١٠.٨	١٠	%٩.٨	٤٦	%٤٥.١
	إناث	١٥	%١٤.٧	١٥	%١٤.٧	١٨	%١٧.٦	٨	%٧.٨	٥٦	%٥٤.٩
	المجموع	٢٩	%٢٨.٤	٢٦	%٢٥.٥	٢٩	%٢٨.٤	١٨	%١٧.٦	١٠٢	%١٠٠
الجملة		٥٩	%٢٨.٧	٥٢	%٢٥.٣	٥٨	%٢٨.٤	٣٦	%١٧.٦	٢٠٥	%١٠٠

الاختبار مرات عديدة. كذلك تمّ إدراج التمارين تدريجيا قبل كل عنصر (الكلمات، المقاطع، الأصوات)؛ لأن هذا أفضل من القيام بها دفعة واحدة في البداية.

خطوات بناء الاختبار: تم بناء الاختبار بعد الاطلاع على عدة وثائق ذات الصلة، وهي: وثيقة المنهج المدرسي للصف الأول الأساسي في سلطنة عمان ومناهج الصف الأول الأساسي بوزارة التربية والتعليم، وتمثل إطار التقويم

بالاستعانة ببعض الاختبارات الأجنبية مثل مقاييس المؤشرات الديناميكية لمهارات معرفة القراءة والكتابة الأساسية (Dynamic Indicators of Basic Literacy Skills (DIBELS)، ومسح الوعي الفونولوجي ومعرفة القراءة والكتابة (Phonological Awareness and Literacy Screenings (PALS)، وتقييمات فلوريدا لتدريس القراءة (Florida Assessments for Instruction in Reading (FAIR) ، كما تمت الاستعانة باختبارات اللغة العربية للصف الأول الأساسي في كل من سلطنة عمان ودولة قطر. والاطلاع على الوثائق والمناهج الخاصة باللغة العربية لمرحلة الصف الأول الأساسي.

معايير اختيار الكلمات: تم اختيار الكلمات المتضمنة في الاختبار وفقا لكثرة الاستخدام اليومي لها وتكرارها في محاور المناهج، وأيضا تم مراعاة طول الكلمة ومستوى صعوبتها.

ترتيب عناصر الاختبار: تم ترتيب عناصر الاختبار وفق التدرج في الصعوبة كما أثبتته البحوث العلمية والترتيب كالتالي: النغمة آخر الكلمة. عد كلمات الجملة. عد مقاطع الكلمات. حذف المقطع الأول. تحديد الفونيم الأول. قراءة الحروف. تمييز الكلمات الحقيقية من كلمات غير موجودة.

ووفقا لترتيب عناصر الاختبار المذكورة آنفا، فقد تم تقسيم الاختبار إلى سبعة (٧) أجزاء مترابطة بحيث تقيس في مجملها مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي عند الطالب. وجدول ٢ يستعرض أجزاء الاختبار والمهارات المستهدفة فيه.

جدول ٢

بنية الاختبار والمهارات المستهدفة فيه

الأسئلة	المهارات المستهدفة
١ – ٤	الوعي بالنغمة آخر الكلمة يعتبر من ضمن المهارات التي تدل على قدرة الطفل على التمييز الصوتي والمعالجة الصوتية الدقيقة
٥ – ٨	تقيس وعي الطفل بالكلمات كمكونات أو وحدات منفصلة داخل الجملة
٩ – ١٢	القدرة على تعرف وجود عدد معين من المقاطع في الكلمات هذه الأسئلة تقيس مهارة المقاطع
١٣– ١٦	بطريقتين: - عد المقاطع في كلمة - حذف المقطع الأول ونطق باقي الكلمات.
١٧– ٢٠	تقيس الأسئلة قدرة الطفل على تحديد الصوت الأول في الكلمات باعتبار أن تغير الصوت الأول يؤدي إلى كلمات ذات معنى مختلف رغم تشابه بقية الحروف
٢١– ٢٤	الربط بين صوت الحرف والرمز المكتوب.
٢٥– ٢٨	القدرة على تمييز الكلمات الحقيقية من كلمات غير موجودة ولكنها مشابهة هي أفضل مؤشر لقياس مهارات القراءة باعتبارها تشمل توظيف مهارات عديدة التعرف إلى الكلمة التي تمثل الصورة من كلمات تستخدم حروفا متشابهة مع حروف الكلمة الصحيحة ولكنها غير موجودة في اللغة العربية

صدق وثبات الاختبار: تم التحقق من **صدق الاختبار** بطريقتين:

الصدق الظاهري: حيث عرض الباحثون الاختبار على مجموعة مكونة من أحد عشر(١١) عضو من أساتذة كلية التربية (تخصصي لغة عربية وقياس وتقويم) وأساتذة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية (تخصصي لغة عربية ولغة انجليزية) بجامعة السلطان قابوس، للحكم على الصدق الظاهري للاختبار، حيث طلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم في أسئلة الاختبار ودرجة وضوحها ومستوى صعوبتها، ومدى انتمائها للموضوع ودقة الصياغة اللغوية، وأيضا في تعليمات الإجابة وبدائلها. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول الاختبار (٨٦%).

صدق اتساق الفقرات: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation) لحساب معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار، وقد دلت المؤشرات على أن معظم المفردات ارتبطت ارتباطا دالا بالدرجة الكلية للاختبار، مما يدل ذلك على صدق بنائه.

أما U**ثبات الاختبار**U فقد تم التحقق منه بعدة طرق، وهي:

ثبات المصححين: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) تلميذا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، بحيث كان يقوم بعملية التصحيح مصححان اثنان لكل تلميذ، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج المصححين، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٩٨) وهو معامل ارتباط مرتفع جدا يشير إلى درجة ثبات عالية للمصححين.

التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم مفردات الاختبار إلى نصفين؛ وضعت المفردات الفردية في النصف الأول والمفردات الزوجية في النصف الثاني، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات النصفين، بعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بين النصفين بواسطة معادلة سبيرمان- بروان. وقد بلغ معامل الارتباط بعد التصحيح (٠.٧٠) وهو معامل ثبات جيد يشير إلى درجة ثبات مقبولة للاختبار.

معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٧٠) تلميذا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة؛ حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٧٨) وهو معامل جيد ومقبول ويشير إلى درجة مقبولة من الثبات مما يسمح باستخدام الاختبار لأغراض الدراسة.

تكافوء المجموعتين (التجريبية والضابطة)

للتحقق من تكافوء المجموعتين التجريبية والضابطة، تم اجراء الاختبار القبلي على المجموعتين وذلك قبل البدء بتنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الاختبار حسب متغير المجموعة (ضابطة – تجريبية)، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين. وجدول ٣ يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

جدول ٣

نتائج اختبار "ت" في درجة اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	م	ع	قيمة "ت"
التجريبية	١٠٤	١٤.٧٢	٤.٦٦	٠.٠٩ (غ د)
الضابطة	١٠٥	١٤.٦٧	٤.٤٩	

يتبين من جدول ٣ أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (. =٠.٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات الاختبار القبلي بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الوعي الفونيمي والفونولوجي قبل البدء بالتجربة.

البرنامج التجريبي

تصميم البرنامج: تم تصميم كامل المحتوى في البرنامج التجريبي بالاستعانة بنموذج مركز فلوريدا لبحوث القراءة (Florida Center for Reading Research; Denton, Ciancio, & Fletcher, 2006)؛ وذلك لغياب برامج مماثلة في اللغة العربية يمكن الاعتماد عليها أو الوقوف عندها، حيث يركز البرنامج على أربع مهارات أساسية في الوعي الفونيمي والفونولوجي وهي: الوعي بالكلمات (تعرف عدد كلمات الجملة)؛ الوعي بالنغمة آخر الكلمة تحديد الكلمة التي تنتهي بنفس النغمة؛ الوعي بالمقاطع (عد المقاطع في الكلمات، حذف المقطع الأول ونطق باقي الكلمة)؛ والوعي بالصوت الأول في الكلمة (تحديد الصوت الأول في الكلمة، تحديد الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف). وقد اعتمد في تصميم طريقة تدريس محتوى البرنامج على نموذج التدريس المباشر الثابت علميا والمتميز بخطوات إجرائية واضحة تعتمد على مسار نقل مسؤولية التعلم بصفة تدريجية من المعلمة إلى الطلاب، ففي بداية الدرس تكون المعلمة مسئولة بدرجة كبيرة من خلال تفسير المهارة المستهدفة وتقديم نموذج ملموس حول كيفية تنفيذها ثم تنقل المسؤولية تدريجيا إلى الطلاب من خلال تكرار ممارسة النموذج جماعيا ثم فرديا وصولا إلى نقل أثر التعلم ثم تطبيق المهارة فرديا مع أمثلة جديدة. وبشكل أدق تتمثل المراحل في:

تقديم الهدف التعليمي، تقديم نموذج بصوت مسموع أمام الطلاب ليشاهدوا كيفية القيام بالعمل بصورة ملموسة، تكرار تطبيق النموذج المعروض من قبل المعلمة جماعيا، تكرار تطبيق النموذج المعروض من قبل المعلمة فرديا، تطبيق المهارة فرديا مع أمثلة جديدة لكي ينقل الطلاب أثر التعلم إلى وضعيات جديدة.

وتم التركيز على الكلمات المستخدمة كثيرا في المحيط اليومي للتلاميذ (البيت، المدرسة...) مع تجنب استخدام الكلمات التي تنتمي للهجات المحلية. وقد تم اختيار الكلمات بعد تحليل محتوى منهج الصف الأول (كتابي الفصل الأول). ويتكون البرنامج من ثمانية وأربعين (٤٨) نشاط التي توزعت على أربع وعشرين (٢٤) حصة بمعدل نشاطين للحصة الواحدة، وتمتد فترة التنفيذ على ثمانية (٨) أسابيع بمعدل ثلاث (٣) حصص في الأسبوع، مدة كل حصة خمس عشرة (١٥) دقيقة. وقد تم توزيع الأنشطة على امتداد فترة التطبيق؛ أي أنه لم يتم تنفيذ الأنشطة الخاصة بمهارة معينة ثم المرور إلى مهارة أخرى بل بالعكس كان هناك تداول لكي تبقى الأنشطة أقرب إلى ذاكرة المتعلم، أما بالنسبة إلى التعرف على عدد الكلمات والمقاطع فقد تم التركيز على العد بواسطة الأصابع لأنه يترك أثرا ملموسا يمكن مشاهدته خلافا للعد بواسطة التصفيق مثلا. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم تحكيم البرنامج التجريبي من قبل ثمان (٨) من المختصين من أساتذة قسمي اللغة العربية واللغة الانجليزية بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، بالإضافة إلى مجموعة من أساتذة قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ حيث تم التعديل في البرنامج وفق الملاحظات الواردة من قبل المحكمين.

U**تنفيذ البرنامج:** تم تنفيذ محتوى البرنامج التجريبي مع طلاب العينة التجريبية ضمن الوقت المخصص لمادة اللغة العربية، على أن يتم التنفيذ في بداية الحصة. وقد روعي في تنفيذ حصص البرنامج وضع خطوات إجرائية واضحة لا تترك مجالا كبيرا لاجتهاد المعلمة وقدرتها على الابتكار والتفاعل مع المادة التي تدرسها ويتعلمها الطلاب، لذلك تم توجيه المعلمات بضرورة الالتزام بالبرنامج إلى أبعد حد،

ولكن هذا لا يعني عدم سعي المعلمة لتحقيق التعليم المتمايز بناء على تقييمها لأداء التلاميذ من خلال إعطاء الفرصة للطلاب الذين تلاحظ لديهم صعوبات في المهارات المدروسة كما تظهره أجوبتهم الخاطئة أو قلة المشاركة وإعادة تنفيذ أنشطة سابقة معهم.

الجدير بالذكر أن أنشطة الوعي الفونيمي والفونولوجي لهذا البرنامج كلها شفوية، ولذلك فهي لا تشمل كتابة الحروف أو المقاطع أو الكلمات إطلاقا؛ لأنها تركز حصريا على البعد الصوتي للغة، ومراعاة للطلاب الذين لديهم نمط تعلم بصري؛ فقد تم استغلال الصور قدر الإمكان في تدريس الوعي بالصوت الأول، أما بالنسبة إلى طلاب العينة الضابطة؛ فقد تم تدريسهم حصص منهج اللغة العربية حسب الخطة الدراسية المقرة من وزارة التربية والتعليم دون زيادة أو نقصان، مع الأخذ في الحسبان معالجة كافة مهددات الصدق الداخلي والخارجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

البرنامج التدريبي للمعلمات: لقد تم التركيز على بعض النقاط الهامة أثناء إعداد آلية البرنامج التدريبي:

١. تم تدريب المعلمات المشاركات بالتجربة لمدة ثلاثة أيام.
٢. تم التأكيد على المهارات التي سيتم تدريسها في البرنامج وقياسها من خلال الاختبار.
٣. إعطاء جرعات "نظرية" من خلال تعريف المصطلحات بدقة.
٤. تم توظيف الجانب العملي من خلال: عرض فيديوهات صامتة ثم بالصوت ومناقشتها؛ عرض بعض طرق تدريس المناسبة؛ القيام ببعض التطبيقات؛ تقديم عروض؛ مناقشة جماعية.
٥. إعطاء المعلمات فرصا لتطبيق نفس المهارة كل على حدة.
٦. التدريب على طرق تدريس معينة مناسبة لعمر الطلاب وتتلاءم مع المهارة المطلوبة، بحيث تكون ملموسة وليست مجردة كطريقة العد بالأصابع.
٧. تعريف المعلمات بآليات متابعة تنفيذ البرنامج التدريسي من خلال تفسير بروتوكول الملاحظة الصفية ومكوناته.
٨. تطبيق اختبار على المعلمات قبل البدء في البرنامج التدريبي ثم اختبار آخر لقياس أثر التدريب.

تعريف مصطلحات الدراسة

١. **الوعي الفونيمي.** ويسمى أيضا بالوعي الفونولوجي للوحدة - وهو الفهم بأن الكلام المنطوق يتشكل من مقاطع، وهي بدورها تتشكل من سلسلة معينة من الأصوات الفردية، وهو شرط لتعلم الأصوات والمقاطع وهو ضروري لتعلم القراءة في اللغة الأبجدية الصوتية مثل اللغة العربية؛ لأن هذه الأصوات الفردية (الفونيمات) تقابل الرموز المكتوبة، وبدون الوعي الفونيمي والأصوات لن تتكون لدى المتعلم الحساسية لتعلم الكلمات وتهجئتها، وسيعتمد بصورة كلية على حفظ أشكال الكلمات فقط دون فهم لتراكيبها (سليمان، ٢٠١٢). والفونيم (Phoneme)هو أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى فى ذاتها (فارع، وحمدان، وعمايرة، والعناني، ٢٠٠٦؛ هلالاهان، ٢٠٠٧) أي أصوات الحروف منفردة (ا ب ت ى ث ....) تغير معنى الكلمة (نار – فار – جار – بار- دار- جبل – جمل).

٢. **الوعي الفونولوجي.** يتمثل الوعي الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات (Torgesen, 2006)، كما يعرف بأنه وعي

لغوي يمكن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث (Bennett, 1998). كما يشير مفهوم الوعي الفونولوجي إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد (الوعي الفونيمي) أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المقروء أو المسموع (Macmillan, 2002).

أما **التعريف الإجرائي للوعي الفونيمي والفونولوجي** فيتمثل في الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ عينة الدراسة على اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي الذي صممه الباحثون والمستخدم في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثون الإجراءات الآتية في تطبيق التجربة:

١. بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار والتأكد من صدقه وثباته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الأساسي، تم إخراجه في صورته النهائية.

٢. تم مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم عن طريق عمادة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بتاريخ ٢٠١٤/١٢/٢١ (رقم القيد ٢٠١٤/٥٠٥)، لتسهيل مهمة الباحثين في التطبيق.

٣. تمت مخاطبة المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية المذكورة حسب عينة الدراسة بتاريخ ٢٠١٥/٢/١٨ (رقم القيد ١٥٠٣٢١١٩) وذلك للبدء في عملية التطبيق الفعلي.

٤. تم إعداد جدول لتطبيق الاختبار على العينة الفعلية للبحث (التطبيق القبلي)؛ حيث قام عدد من مساعدي الباحثين بعملية التطبيق، وقد تزامن ذلك مع فترة تدريب المعلمات على البرنامج المعد.

٥. تم تدريب المعلمات على البرنامج المعد في بداية شهر مارس ٢٠١٥م، ولمدة ٣ أيام بقاعة تدريبية مجهزة لهذا الغرض في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٦. امتد تطبيق البرنامج على عينة البحث (طلاب الصف الأول الأساسي) من قبل المعلمات ابتداء من تاريخ ٤ مارس ٢٠١٥م وحتى نهاية شهر أبريل ٢٠١٥.

٧. تم تطبيق الاختبار للمرة الثانية (التطبيق البعدي) خلال الفترة ٣ – ٦ مايو ٢٠١٥؛ حيث قام بالمهمة نفس فريق مساعدي الباحثين الذين نفذوا التطبيق القبلي.

٨. تم إعادة الاختبار على المجموعة التجريبية بعد ستة أشهر من الانتهاء من التجربة والتطبيق البعدي لمتابعة الأثر.

تحليل البيانات

تم معالجة بيانات الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وأسئلتها حيث أدخلت البيانات إلي برنامج SPSS ومن ثم استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين
- تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين للمقارنة بينهما
- تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)
- تم استخراج المتوسطات الحسابية للتطبيقات الثلاث (القبلي والبعدي ومتابعة الأثر).

- تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة لمعرفة الفروق بين التطبيقات الثلاث

النتائج

يستعرض هذا الجزء نتائج التحليلات الإحصائية التي أجريت لفحص فرضيات الدراسة، وهي كما يلي:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لتلاميذ الصف الأول الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار حسب متغير المجموعة (التجريبية- الضابطة)، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين. وجدول ٤ يبين خلاصة نتائج اختبار "ت".

يتبين من جدول ٤ أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق في متوسطات درجات الاختبار البعدي بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول الفرض البديل، الأمر الذي يدل على وجود أثر للبرنامج التجريبي على درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول ٤

المتوسط الحساب والانحراف المعياري لدرجة التطبيق البعدي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي وقيمة "ت" وفقا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	م	ع	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
التجريبية	‡١٠٢	١٩.٩٩	٤.٧٦	*٢.٩٧	التجريبية
الضابطة	‡١٠٣	١٨.٠٦	٤.٥٥		

‡ تم استبعاد ثلاث تلاميذ من التجربة كما هو واضح في هذا الجدول نتيجة لغيابهم في الاختبار البعدي.

* دال عند مستوى (٠,٠٥).

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات درجات اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار. (لا يوجد تطابق بين هذا الفرض وما ذكر سابقا) ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين للمقارنة بينهما. وجدول ٥ يوضح تلك النتائج.

جدول ٥

خلاصة نتائج اختبار "ت" في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن=١٠٢)

التطبيق	م	ع	قيمة "ت"	اتجاه الفروق	حجم الأثر
القبلي	١٤.٦٩	٤.٦٩	*١٢.٦٦	البعدي	٠.٦١
البعدي	١٩.٩٩	٤.٧٦			

* دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول ٥ وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث تؤدي هذه النتيجة إلى قبول الفرض البديل، مما يشير ذلك إلى تأثر الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب المجموعة التجريبية بالبرنامج التجريبي. ولمعرفة أثر البرنامج التجريبي على الوعي الفونيمي والفونولوجي تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، وهو عبارة عن ناتج قسمة مربع قيمة "ت" على مجموع مربع قيمة "ت" مضافا إليها درجة الحرية. وقد بلغت قيمة مربع إيتا في الاختبار البعدي (٠.٦١)، وهي قيمة كبيرة جدا حسب تصنيف أبو علام (٢٠١١)؛ وتعني أن ما نسبته (٦١%) من التباين الكلي لدرجات الاختبار، يفسره البرنامج التجريبي.

الفرض الثالث: يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين متغيري

النوع الاجتماعي والمجموعة (التجريبية-الضابطة) على درجات اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي في الاختبار البعدي. وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، بعد ذلك تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، لاختبار صحة هذا الفرض، وجدول ٦ يوضح ذلك.

جدول ٦

نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لأثر التفاعل بين متغيري النوع والمجموعة (التجريبية والضابطة)

النوع	المجموعة	العدد	م	ع	مصدر التباين	قيمة "ف"
ذكور	التجريبية	٤٦	١٩.٥٢	٤.٩٧	النوع ×المجموعة	٠.٢٨
	الضابطة	٥٣	١٧.٩٨	٤.٦٨		
إناث	التجريبية	٥٦	٢٠.٣٨	٤.٥٩		
	الضابطة	٥٠	١٨.١٤	٤.٤٦		

ملاحظة: قيمة ف غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول ٦ أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (. =٠.٠٥) للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والمجموعة، وهذا يشير إلى تساوي تأثير البرنامج التجريبي في درجات الاختبار البعدي للطلاب ذكورا وإناثا على حد السواء.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في متوسطات درجات اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقات الثلاث؛ القبلي والبعدي وتطبيق متابعة الأثر للاختبار. لاختبار هذا الفرض تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها ستة وخمسون (٥٦) طالبا وطالبة من أفراد العينة الأصلية، وقد تم اختيارهم من ضمن العينة الكلية للمجموعة التجريبية وذلك وفقا لسهولة الوصول إليهم. وتم تطبيق الاختبار عليهم بعد ستة أشهر من الانتهاء من البرنامج والاختبار البعدي لمتابعة الأثر، ثم تم استخراج المتوسطات الحسابية للتطبيقات الثلاث (القبلي والبعدي ومتابعة الأثر). بعد ذلك تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة لمعرفة الفروق في درجات اختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي بين التطبيقات الثلاث؛ حيث استخدم محك (Greenhouse-Geisser) لمعرفة مستوى دلالة الفروق، وجدول ٧ يعرض النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقات الثلاث (ن=٥٦)

التطبيق	م	ع	قيمة "ف"	حجم الأثر
القبلي	١٤.٣٧	٤.٥١	*٨٧.٤٥	٠.٦١
البعدي	٢٠.٧٧	٤.١٣		
متابعة الأثر	٢١.٠٩	٣.٥٣		

* دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

يتضح من جدول ٧ أن قيمة اختبار "ف" لمحك (Greenhouse-Geisser) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في التطبيقات الثلاثة لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي، ويمكن تفسير ما نسبته (٦١%) من التباين في درجات الطلاب بواسطة البرنامج التجريبي. ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية. حيث دلت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي لصالح الاختبار البعدي بفارق (٦.٣٩) في متوسطات الدرجات، واتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب بين التطبيقين القبلي ومتابعة الأثر لصالح اختبار متابعة الأثر بفارق (٦.٧١) درجة في متوسطات درجات الاختبارين. كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات الطلاب بين التطبيقين البعدي ومتابعة الأثر؛ مما يدل على بقاء أثر البرنامج التجريبي على الطلاب.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر برنامج القراءة المبكرة للغة العربية المبني على الوعي الفونيمي والفونولوجي على الأداء القرائي لتلاميذ العينتين التجريبية والضابطة في الصف الأول من الحلقة الأولى في مدارس سلطنة عمان. وطبقت الدراسة من خلال استخدام المنهج التجريبي لاختبار فرضيات البحث الحالي؛ حيث تم إجراء اختبار قبلي للعينيتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائجه تكافؤ المجموعتين في الوعي الفونيمي والفونولوجي قبل بدء التجربة من حيث عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، إلا أن هذه النتيجة اختلفت في متوسطات التطبيق البعدي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي بين المجموعتين؛ حيث أظهرت وجود فروق في المتوسطات بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يظهر بوضوح مدى تأثير البرنامج التجريبي القائم على تدريس مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي لطلاب المجموعة التجريبية، وذلك بمقدار تباين واضح نسبتة (٦١%)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه العديد من الباحثين. على سبيل المثال (Castle, Riach & Nicholson, 1994; Ehri et al., 2000; Mann, & Foy, 2007) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن تعليم الوعي الفونيمي له تأثير إيجابي على تنمية مهارات القراءة والهجاء. إن تأثير تدريس الوعي الفونومي والفونولوجي على العينة التجريبية جاء ٦١% وهي نسبة وإن بدت قليلة إلا أنها تعد نسبة عالية إذا تم الأخذ بعين الاعتبار أن التطبيق جاء لمدة شهرين فقط تم خلالهما تدريس التلاميذ مهارات الصوتيات لمدة ١٥ دقيقة ثلاث أيام أسبوعيا، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني؛ فهذه النتيجة تثبت أن هذا الأسلوب من التدريس كان له أثر على تحسين مستويات التلاميذ فيما يخص التعرف على صوتيات الحروف الهجائية التي هي أساس تعلم القراءة كما تطالعنا الأبحاث في جميع اللغات الأخرى.

ويرى الباحثون أن تقدم المجموعة التجريبية في المهارات الفونيمية والفونولوجية في الاختبار البعدي يرجع بدرجة أساسية إلى البرنامج التجريبي ولذا يميل الباحثون إلى اعتماد هذا البرنامج في المنهج التدريسي للغة العربية كوقاية من احتمالية أن تظهر لدى الأطفال أية إصابات مستقبلية بالعسر القرائي أو صعوبات القراءة (منتصر وآخرون، ٢٠١٤).

كما أظهرت النتائج أيضا تساوي تأثير البرنامج التجريبي في درجات الاختبار البعدي للطلاب ذكورا وإناثا على حد سواء مما يدل على اكتساب مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي للجنسين على حد سواء، وهذه النتيجة تعزز من احتمالية تأثير البرنامج على هذا التقدم؛ حيث إنه لم يجد الباحثون آثارا لتأثير خصائص الاناث على أقرانهم الذكور، ولم يظهر ذلك التأثير أيضا في الدراسات السابقة؛ حيث لم تظهر إشارة لمتغير الجنس في معظم الدراسات السابقة.

وفي محاولة لمعرفة الفروق في درجات الطلاب بين التطبيقات الثلاثة: القبلي والبعدي وتطبيق متابعة الأثر لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي؛ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونيمي والفونولوجي، واتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب بين التطبيقين القبلي والمتابعة، كما

يلاحظ عدم وجود فروق في درجات الطلاب بين التطبيقين البعدي والمتابعة مما يدل على بقاء أثر البرنامج التجريبي على الطلاب؛ ويعني ذلك أنه طالما تواجدت مهارة الإدراك الصوتي والمقاطع فإن الطالب سيتمكن من استخدامها وتفعيل تعلمه بالتالي لها، وقد اتفقت هذه النتائج مع العديد من نتائج الأبحاث والدراسات الطولية كدراسات (Deacon, & Kirby, 2004; Elbro & Petersen, 2004; Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003).

إن نتائج هذه الدراسة وإن كانت تتضمن أسلوبا جديدا في تدريس اللغة العربية في المدارس الحديثة، إلا أننا من خلال نظرة تاريخية لتعليم القرآن الكريم؛ نستنتج أن هذا الأسلوب يتوافق مع أسلوب تعليم اللغة العربية بالقاعدة النورانية التي تعد قاعدة أساسية في تعليم القرآن الكريم؛ حيث تعتمد على دراسة أصغر وحدة في الكلمة وهو صوت الحرف والمقطع الصوتي ولها أثر واضح في سرعة تعليم وتحفيظ القرآن الكريم منذ أزمنة الكتاتيب التي توازي المدرسة الحديثة؛ حيث تم حفظ القرآن الكريم وانتشاره في الكرة الأرضية عن طريق الحفظ الصوتي أكثر منه عن طريق الكتابة والقراءة.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية في العبارة التالية: وجود علاقة بين إدراك الطلاب لأصوات الحروف والكيفية التي يتشكل بها المقطع الصوتي وبين الأداء القرائي. ذلك أن وجود الوعي الصوتي يظهر الأثر الإيجابي لمدى تعلم القراءة، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات العربية مثل: دراسات (رجب، ٢٠٠٧؛ سليمان، ٢٠١٢؛ القرني، ٢٠٠٨)، والغربية مثل دراسات (Anderson, 1985; Hatcher & Hulme, 1999; Hoien et al., 1995; Lonigan et al., 2000; Macmillan, 2002)، التي أشارت إلى أن الوعي الفونيمي والفونولوجي يعتبر المؤشر الأول لاكتساب مهارات القراءة والكتابة.

ويمكننا إذن اعتبار مستوى وعي التلميذ بالفونيم والفونولوجيا كمنبئ للمستوى القرائي (رجب، ٢٠٠٧) كما يمكننا أيضا اعتبار ضعف مستواه كسبب رئيس للعسر القرائي لدى التلميذ (سليمان، ٢٠١٢) أو كوسيلة علاجية لمن لديه صعوبة في تعلم القراءة (Yopp &Yopp, 2009). إن هذه الاعتبارات الثلاث والتي يمكننا أن نطلق عليها أبعاد الوعي الفونيمي والفونولوجي المرتبطة بالقراءة توضح أهميتها وتدفعنا إلى الزعم بأن هناك قصورا في هذا المجال عند تدريس اللغة العربية (مطر والعايد، ٢٠٠٩)، فالطرق والأساليب الحالية التي ينتهجها معظم معلمي اللغة العربية عند تدريسها؛ تعد طرقا وأساليب تقليدية وإن كان هناك بعض الجهود الفردية التي تظهر بين الحين والآخر لدى بعض المعلمين، إلا أننا نتحدث هنا عن منهج أو أسلوب تدريسي يعمم في جميع المدارس ويعد كجزء من المنهج التدريسي حتى نضمن تدريسه لجميع الطلاب؛ فقد أشار أبو الديار وآخرون (٢٠١٢) إلى أن نسبة تتراوح من ٢٥% إلى ٤٠% من التلاميذ العاديين في الصف الأول جميعهم عادة لا يكونون ممتلكين للوعي الفونيمي والفونولوجي في نهاية العام الدراسي، ولذا فهم يحتاجون إلى تدريب مركز من معلميهم على مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي، بل إننا قد نصل إلى أبعد من ذلك فنوصي بأن يدخل الوعي الفونيمي والفونولوجي ضمن مخططات إعداد المعلم حتى نضمن انتهاجه من الجيل القادم من المعلمين. فالهدف الأسمى هو بالفعل إيجاد جيل قارئ واع؛ فالقراءة تعد من أساسيات تقدم المجتمعات.

التوصيات

١. إدخال برنامج تدريس الوعي الفونيمي والفونولوجي في منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي والتركيز عليه منذ بداية الفصل الدراسي الأول؛ حتى يتمكن الطالب من اكتسابه ومن ثم الوقاية من أية صعوبة أو عسر في القراءة قد يمكن أن يواجهها لاحقا.

٢. إدراج برنامج الوعي الفونيمي والفونولوجي في مخططات برامج إعداد معلم المجال الأول لتدريبهم عليه تمكينهم منه كأساس لتدريس مهارات القراءة للطلاب.

٣. تطبيق برنامج تدريبي متكامل في الوعي الفونيمي والفونولوجي يتم تعميمه على جميع معلمي المجال الأول في جميع مدارس السلطنة، مع التركيز على اختبار أثر البرنامج على تدريسهم وعلى نتائج طلابهم في القراءة.

٤. تطبيق برنامج تدريبي مماثل في الوعي الفونيمي والفونولوجي لمعلمي صعوبات التعلم في جميع مدارس السلطنة واختبار أثره على نتائج طلاب صعوبات التعلم.

٥. إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالوعي الفونيمي والفونولجي على عدد أكبر من الطلاب، وكذلك تعميم التجربة على معظم محافظات السلطنة، ولفترات أطول من الفترة التي تم فيها تطبيق البحث الحالي من أجل الحصول على نتائج أكثر شمولية.

٦. إجراء دراسات تجريبية أخرى مشابهة لتقديم منهاج أعم وأشمل يقوم على تطوير الوعي الفونيمي والفونولوجي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

المراجع
References

أبو الديار، مسعد، ومحفوظي، عبد الستار، و طيبة، نادية، و البحيري، جاد (٢٠١٢). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو علام، رجاء (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أولمان، ستيفن. (١٩٩٧). **دور الكلمة في اللغة**. ترجمة كمال محمد بشر، القاهرة: دار غريب للطابعة والنشر والتوزيع.

حجازين، حيدر مبارك (٢٠٠٦). **مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور**. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأوردن

رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ٦٥ (٤)، ١٢١-١٦٧.

الزاملي، علي، وكاظم، علي، والصارمي، عبد الله، (٢٠٠٩). **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**. العين، الامارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٢). **الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الشوربجي، سحر، والكيومي، أمل، والزاملي، علي، (٢٠١٥). ممارسات المعلمات للوعي

الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، ٢١ (١) ٣٧٩-٤٢٠.

عبد الله، عادل، (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المتربتة على ثصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.** المؤتمر العلمي الثالث بعنوان "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة (١٥-١٦ مارس ٢٠٠٥). **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ١، ٥١-٩٠

عدس، عبد الرحمن، (١٩٩٩). **أساسيات البحث التربوي.** عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر.

فارع، شحدة، وحمدان، جهاد، جهاد، وعمايرة، موسى، والعناني، محمد، (٢٠٠٦٩. **مقدمة في اللغويات المعاصرة.** عمان، الأردن: دار الفرقان للطباعة والنشر.

القرني، محمد، (٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ٨٠ (٢)، ٩٢-١٤١.

مطر، عبد الفتاح، والعايد، واصف، (٢٠٠٩). **فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة**، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة)، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، (٢٢-٢٦ مارس ٢٠٠٩)، ص ص ١-٤١.

منتصر، مسعودة، والشايب، محمد الساسي، و العيس، إسماعيل، (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤ – ٥). **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ١٥(٧)، ٢٥-٣٥.

الناشف، هدى، (٢٠٠٨). **اعداد الطفل للقراءة والكتابة.** القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

هلا لاهان، دنيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارغريت؛ مارتنيز، اليزابيث، (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها التعليم العلاجي.** ترجمة عادل عبدالله، عمان، الأردن: دار الفكر، ناشرون وموزعون.

وزارة التربية والتعليم العمانية، (٢٠١٥). **الكتاب السنوي الاحصائي.** مسقط، سلطنة عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

Anderson, S. (1985). *Phonology in the twentieth century: Theories of rules and theories of representations.* Chicago. IL: Univeristy of Chicago Press.

Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions In Psychological Science, 14(*5) 255-259.

Barbosa, T., Miranda, M. C., Santos, R. F. & Bueno, F. A. (2009) Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children, *Reading and Writing*, 22 (2) 201-218.

Bennett, L. (1998).Teaching Phonological Awareness With An Emphasis On Linkage To Reading, Simon Fraser University, Phd, Dissertation Abstracts International, 60 (06A), 211-1962.

Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. New York, NY: Macmillan publishing Company.

Castle, J. M.; Riach, J.; Nicholson, T. (1994) Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program, *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 350-359. doi: 10.1037/0022-0663.86.3.350

Davidson, M., & Jenkins, J. R. (1994). *Effects of phonemic processes on word reading and spelling*. **From:**

Deacon, S. H., Eacute, Egrave, NE, & KIRBY, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics, 25* (02), 223-238. doi: doi:10.1017/S0142716404001110

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis, *Reading Research Quarterly, 36,* 250-287.

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

Gall, M., Gall, J. & Borg. W. (2003). *Educational research: An introduction*. (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Gallagher ,A., Firth, U., & Snowling ,M. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, *41*, 203-213 .

Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and application, (8th ed). New York: Prentice Hall.

Hatcher, P. J., & Hulme, C. (1999). Phoneme rhymes, an intelligence as predict of children's responsiveness to remedial reading instruction - Evidence From a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 72(*2), 130-153.

Hoien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaaliad, I. (1995). Components of phonological awareness, *Reading & Witting*, *An Interdisciplinary Journal,* 7(2), 171 - 188.

Hsin, Y W.(2007). *Effects of Phonological Awareness Instruction On Pre- reading Skills Of Preschool Children at- Risk for Reading disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University. Columbus, Ohio, US.

Justice, L. M., Bowles, R. P., and Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services Disorders*, *37*(3), 224-235

Kirby, John R.; Parrila, Rauno K.; Pfeiffer, Shannon, L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 453-464. doi:10.1037/0022-0663.95.3.453

Lerner, J.W. (2000*). Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies*. (8Th ed), Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Lnigan, C., Burgess, S. & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36,* 596-613.

Macmillan, B. (2002). Rhyme and reading: a critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 4-42.

Mann, V A., &Foy, J G. (2007). Speech Development Patterns And Phonological Awareness in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, *57*(1),51-74.

Miranda, M., Santos, R.,& Bueno, O.(2009). Phonological working

memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *22*(2), 201-218.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the national reading panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*: (NIH Publication No. 00-4769).Washington, DC: NICHD Publication

National Early Literacy Panel, (NELP). (2008 a). *Developing early literacy*: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute of Literacy.

National Early Literacy Panel, (NELP). (2008 a). *Developing early literacy*: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. Washington, DC: National Institute of Literacy.

Peeters, M., Verhoeven, L., Moor, J., & Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, *30* (4),712-726.

Swanson H. (2000). Are Working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change. *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 552-566 .

Torgesen, J. K. (2006) *A comprehensive K-3 reading assessment plan: Guidance for school leaders.* Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research, Florida State Univeristy.

Yopp, H. & Yopp, K. (2009). Phonological awareness is child's play! *Young Children*, *64*(1), 12-18.