تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى

إيمان رمضاني[1]، * علي تعوينات[2]

جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله (الجزائر)جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله (الجزائر)

the primary stage teachers' perceptions of the Voice awareness activities' importance in the acquisition of reading skills during the first three years

Imane Ramdani1,* Ali Taouinet2

sarasousou@outlook.com taouinet@hotmail.com

Université D'ALGER 2 ABOU EL KACEM (ALGÉRIA),

تاريخ الاستلام:2019/03/23؛ تاريخ القبول:2020/01/05؛ تاريخ النشر:2022/02/28

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى. تكونت العينة من (80) معلماً بالبليدة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، باستعمال المقابلة الموجهة، ومقياس التصورات لـ "السريع عبد الله بن محمد " (2015)، أشارت النتائج إلى أن المعلمين لا يملكون المعرفة الموصى بها لتقديم تعليمات فعالة للوعي الصوتي في سياق تعليم القراءة، كما أنهم لا يميزون بينه و بين المفاهيم الأخرى المتدخلة في بناء المهارات القرائية ولا يقدرون على تحديد المواد أو الأنشطة المناسبة للمهمات. يمكن استنتاج أن المعلمين مرخصون في الغالب للتدريس دون اكتساب عمق كاف للمعرفة الأساسية المتعلقة بتعليم القراءة.

الكلمات المفتاحية .الوعي الصوتي،القراءة، معلم المرحلة الابتدائية، السنوات الثلاث من التعليم الابتدائي

Abstract. The study aimed to identify primary teachers' perceptions of the importance of phonological awareness activities in reading acquisition during the first three years. The study consisted of an eighty-teacher sample in Blida. The analytical descriptive method was used through the use of the structured interview, and the perceptions' scale of Alseraye Abdullah M(2015). The results indicated that teachers do not have the recommended knowledge to provide effective instruction of phonological awareness in the context of teaching reading, besides, they do not distinguish it from other concepts involved in building reading skills, and they are unable to identify appropriate materials or activities for tasks. It can be inferred that teachers are often licensed to teach without acquiring sufficient depth of basic knowledge related to teaching reading.

Keywords. phonological awareness; reading; primary grade teacher; three years of primary education.

1. مقدمة

يعتبر الوعي الصوتي من العوامل المرتبطة بالتصنيف المعرفي ضمن الأسباب المؤثرة في نجاح أو فشل عملية اكتساب القراءة لدى المتعلم. والذي هو قدرة ذهنية لغوية تتمثل في تعيين نطق الأصوات والفونيمات ومعالجتها على مستوى الكلمات التي تحتوي على مقاطع،(أسماء عزيز عبد الكريم، اقبال كاظم حبيتر ، 2015، ص 396)، بحيث يعتمد اكتساب وتطور الوعي الصوتي عند الأطفال على امتلاكهم مجموعة من المبادئ الصوتية المكتسبة من نطقهم وكذا الاستماع إلى نطق الآخرين، بما يؤدي تدريجياً إلى ادراكهم للكلمات والمقاطع كوحدات لغوية كبرى ثم الفونيمات كوحدات صغرى. هذا يبين أن تعلم وفهم النظام الأبجدي ثم تطابق الحروف والأصوات ثم إنشاء تمثيلات إملائية تشرط وجود حد أدنى من الوعي بالأصوات والتقطيع عند الطفل قبل مرحلة القراءة التي تكتسب بطريقة ضمنية قبل السن الدراسي فتجعله يتطرق إلى تعلم القراءة ثم نجاحها.

ولقد أشار الباحثون منذ عدة عقود إلى أن المانع الأكثر شيوعا في ضعف اكتساب المهارات الأساسية للقراءة من قبل الأطفال يعود في الأساس إلى ضعف المتعلمين لإتقان العمليات الصوتية (الوعي الصوتي) . فإن الصعوبة بين الرمز المكتوب وصورته الصوتية مردها إلى القصور في وظيفة التحليل الفونيمي. ولوحظ من خلال الدراسات التجريبية التي اخذت في اختبار هذا المتغير على مستوى العلاقات السببية أن هناك ثلاثة أبعاد تنحصر فيها العلاقة بين الوعي الصوتي و القراءة هي بعد سببي مفاده أن ضعف مهارات الوعي الصوتي يؤدي صعوبات في اكتساب القراءة، بعد تنبؤي مفاده أن مستوى الوعي لدى الطفل في المرحلة المبكرة يعد مؤشراً على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة وبعد علاجي مفاده أن معالجة القراءة وصعوباتها تتم عن طريق دعم القدرات الصوتية للطفل ومن هنا بدأ الاهتمام بهذه المهارة واعتبارهما مدخلاً رئيساً لتعلم القراءة في المرحلة الابتدائية وحتى ما قبلها ، كما طورت اختبارات لقياسهما وصممت دورات تنمية مهنية لتدريب المكونين والمعلمين في طرق تدريسهما، وبنيت مناهج ووسائل مساندة تشمل تمارين وأنشطة لتطويرهما، وضعت أدوات تقوم المناهج ومزامنتها مع المستجدات العلمية في هذا المجال.(لعيس إسماعيل، 2009، ص30)

1.1.مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

إن نمو مهارة الوعي الصوتي واكتساب القراءة يسير ضمن علاقة تبادلية، فهناك اختلاف حاصل في أيهما يسبق الآخر تعلماً عند الطفل وأي توقيت لتعليم مهارات الوعي الصوتي أكثر نجاعة وفعالية هل في سن ما قبل الدخول الى المدرسة أم خلالها في السنوات الأولى؟ فحسب فالدويسسيلفيان (2001) valdoisSylviane أنه في هذه المرحلة يكون الطفل السوي قد اكتسب العديد من المكونات المتعلقة بمعالجة المعلومات اللغوية و التي يستعين بها في عملية القراءة لاحقاً، فهو يتمتع بقدرة التحليل الصوتي ويمتلك نظام يمكنه من التعرف السمعي على الكلمة وأنشأ نظام من التصورات الفونولوجية وكذلك كون رصيد دلالي جزئي وذلك حسب قدرته على تطوير معرفته بالمعاني الخاصة بالكلمات المنطوقة والعلاقة الدلالية القائمة بين الكلمات والعلاقة الصوتية القائمة بين الحروف، وكذلك يتمتع بقدرات متنامية على تحليل التراكيب والتي تسمح له بفهم وانتاج الجمل. هذا يعني أن الطفل الذي يتمتع بنمو لغوي عادي لن ينشئ أنظمة جديدة تماما لتعلم القراءة بل يقوم بتحويل المعارف والمهارات الخاصة باللغة الشفهية التي اكتسبها من قبل ليستعين بها في عملية اللغة المكتوبة.(الغول ويزة، 2018، ص ص 129-130).وفي نفس المعنى ذكر راماندبلازام(2006)RamandPlazam أن الباحث (1991)Lecocop يرى أن الطفل في حوالي أربع سنوات يتمتع بنظام غير واضح يقوم بتمثيل ومعالجة المعلومات الفونولوجية وباستطاعته تكوين قاعدة من المعارف الصوتية الأساسية في هذا السياق.(حشاتي سعاد، 2014،ص41)

ونضيف أيضا أن عملية اكتساب ونمو اللغة للطفل ما قبل المدرسة تؤدي به إلى البناء التدريجي للتمثيلات الفونولوجية (الصوتية) وتطوير مهارات التحليل في بعض الحالات والتي تسهل فهمه للنظام المكتوب فيما بعد، ويكون أولا تعلم النظام

الابجدي ثم تطبيقات الحروف والأصوات التي تسمح بإنشاء التمثيل الإملائي (ركزة سميرة،الحمادي بن صالح فايزة، 2017،ص 356).

ومع الدخول في تجربة تعلم القراءة لا تصبح مهارات التحليل الصوتي عفوية كما كانت سابقاً، بل تصبح مقصودة متزامنة مع احتكاكها بالنظام الألفبائي، هذا يسمح للأطفال بتحليل الكلام إلى وحدات صوتية (تحليل مقطعي)، ومن ثم الخوض في الوعي الفونيمي للمقاطع، لأنهم يفتقدون الى الوعي بالحدود بين وحدات لغتهم (فونيمات) منفردة فهذا الأخير مطلب مهم حين يتعلمون القراءة. وهنا يظهر الدور التعليمي والتعويضي للمعلم بناءً على المعرفة الأولية فيساعد به التلاميذ على بناء قاعدة مهمة من الكفايات أو المهارات اللغوية التي تؤسس عليها العملية التعليمية للقراءة منها مهارة الوعي الصوتي (السريع بن محمد عبد الله ،2015، ص434)، وهذا من خلال أنشطة و تدريبات يقوم بها المتعلم تمكنه من إدراك المكونات الصوتية للغة بمعزل عن المعنى بحيث يتعلق بكل ما له من قوانين صوتية تخص الكلمات والجمل، ويشمل هدا الجزء مفهوم الجملة من الناحية الصوتية والوعي بالكلمة (الحدود السمعية الصوتية لكل كلمة في الجملة، عدد كلمات الجملة، ترتيب الكلمات في الجملة، التنغيم، التقسيم المقطعي للكلمات، تقسيم الكلمة على أصواتها المفردة و المزج الصوتي).ونطق الصوت اللغوي من مخرجه السليم إضافة إلى اللعب بالفونيمات بشكل مفرد أو في الكلمات، ترتيب الأصوات اللغوية في الكلمة والربط بين الصوت اللغوي والحرف، القدرة على إدخال تغييرات للكلمة عزل الفونيم، حذف الفونيم، تقسيم الفونيمات، المزج الصوتي، تبديل الفونيم،وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات وجمل.

إن نجاح دور المعلم تجاه تعليم مهارة القراءة مرهون باطلاعه على كل ما يحيط بها من متطلبات ومعرفة نظرية وعلمية من جهة وتصوراته نحوها المبنية على اتجاهاته وخبراته السابقة من جهة أخرى، فمنطقيا هذا يؤثر على ممارسته الأدائية التعليمية داخل المدرسة وكذا بمستويات اكتساب المتعلمين لمهارة القراءة، فالتوجه بالدراسة نحو هذا الجانب المتعلق باعتقادات وتصورات المعلمين أثبت هذه العلاقة الارتباطية. وفي نفس السياق يرى تورمان (Torman (2012 أن اعتقادات المعلمين ذات تأثير قوي على رضاهم في تبني استراتيجيات تدريسية جديدة، وعلى ممارستهم التعليمية، فإن دراسة تصوراتهم واعتقاداتهم يزود مخططي برامج التعليم ومصممها بما يجب التركيز فيه برامج الأعداد والتأهيل (السريع بن محمد عبدالله ،2015، ص435).

تُحمل فعالية التحصيل القرائي انطلاقا من أنشطة الوعي الصوتي على تصورات متعلقة بمدى معرفة معلمين الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية بماهية الوعي الصوتي، مكوناته، مستوياته وكيفية تنميته وتدريسه وتمييز بينه وبين الاستراتيجيات والمصطلحات التي لها علاقة باكتساب القراءة كاستراتيجية تعليم القراءة بالطريقة الصوتية أو مهارة الوعي السمعي أو مهارات الاستماع. وأيضا إدراك أهميته في بناء أي برنامج لتعليم القراءة وأهميته كأنشطة تعليمية مناسبة لتلاميذهم، وهذه التصورات تتأثر وتنسج حسب مهاراتهم في هذا المجال ومعرفتهم للبنية التقطيعية- الصوتية للغة. فعندما تقع مسؤولية الانجاز القرائي للمتعلمين في مراحله الأولية على عاتق المعلم، يصبح المعلمين بحاجة الى تأسيس قوي في النظرية والتطبيق في تدريس القراءة على نحو علمي، بما في ذلك الوعي الصوتي، حتى يستطيعوا أن يتعرفوا ويحددوا طبيعة الخطأ وأنماطه التي يقع فيها التلاميذ ويوجهوا عملية التدريس وفقا لذلك، وللدليل العلمي وليس وفقا للمزاج أو الحدس. (Cheesman et al,2009 ,p273).

تؤكد نتائج وتوصيات الدراسات في هذا المجال على تربع أثر متغير معرفة المعلمين لمهارة الوعي الصوتي على هرم المتغيرات التي تتحكم في التحصيل القرائي للمتعلمين، حيث انطلقت هذه الدراسات من تقييم هذه المعرفة والبحث في درجة لزومها وانتهت بالتوصل إلى ضعف مستوى هذه المعرفة مما أثر على استعداداتهم في عدم استخدام الأنشطة المناسبة. توصلت إلى تحليلات

تؤكد أن برامج تعليم الجامعيين لا تقدم محتوى أو ممارسة كافية فيما يتعلق بهذه المهارة. وفي الأخير أوصت وأكدت على فعالية التدريب لتطبيق الوعي الصوتي في صفوفهم الدراسية. ومن بينها:

دراسة العزيز عبد الكريم أسماء ، كاظم حبيتراقبال (2015)، هدفت إلى معرفة مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر مدرسي قسم اللغة العربية,وقد تكونت عينة البحث من (47)مدرساً ومدرسة في كلية التربية وكلية الآداب، تم تطبيق استبانة تم إعدادها للتعرف على مهارات الوعي الصوتي اللازمة من وجهة نظرهم مكونة من (22) فقرة وبعد تحميل البيانات اللازمة أشارت النتائج إلى درجة لزوم مهارات الوعي الصوتي وأهميتها فالأوساط المرجحة لفقرات كانت أعلى من الوسط الفرضي المرجح والبالغ (2) ووزن مئوي (66.6) مما يشير إلى درجة لزوم هذه المهارات للطلبة المدرسين في كلية التربية، وفي ضوء النتائج تم اقتراح عدد من التوصيات منها: ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي في مقررات طرائق إعداد أدلة لتدريس اللغة العربية بكليات التربية المدرسين تشرح بصورة تفصيلية مهارات الوعي الصوتي وتعطى أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسها وتنميتها من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية.

دراسة كلارك ليندا كاي(2015)CLARK LINDA KAYE كان الغرض من هذه الدراسة هو تقييم معرفة الوعي الصوتي لدى المدرسين في صفوف المدارس الابتدائية في نيوزيلندا،وفهمهم لأهميته كعامل في تعلم القراءة، والطرق التي يستخدمونها لتقييمها وتعليمها. تم استخدام استطلاع عبر الإنترنت لتقييم معرفة (68) معلماً أثناء الخدمة للوعي الصوتي. كما أجريت أربع مقابلات شبه منظمة سمحت بتحقيق نتائج الاستقصاء أكثر في أربع سياقات محلية لزيادة عمق فهم الباحث، وكشفت النتائج العامة على تقييم معرفة المعلم للتوعية الصوتية ضعيفة و أن المشاركين جاهدوا لتحديد الوعي الصوتي،ولم يفهموا الفروق بينه وبين الوعي الفونيمي والسماع الصوتي. كما تم العثور على معلومات محدودة عن الأساليب التي استخدمها المعلمون في تقييم وتعليم الوعي الصوتي فاستطاع اثنان فقط (2)من المشاركين في الاستطلاع عبر الإنترنت وواحد ممن تمت مقابلتهم إثبات أنهم قاموا بالفعل بتقييم الوعي الصوتي بشكل عام. وجد المشاركون بعض المهام أكثر صعوبة من غيرها،و لاسيما عد الأصوات وتحديد هوية الفونيم. كما كانت هناك اختلافات بين المعرفة المدركة للمشاركين ومعرفتهم الفعلية حيث لم يظهر(57%)من المعلمين أي تطابق بينما كانوا يعتقدون أنهم يعرفونه وما يعرفونه بالفعل.

دراسة ويسلزالساب(2011)WesselsElsabéتبحث في معرفة وتنفيذ الوعي الصوتي، تكونت عينة الدراسة من (13) معلماً في الصف الابتدائي في جنوب افريقيا المتحدثين بتسوانا كلغة رسمية،جمعت الباحثة معلومات حول المعرفة والتطبيق لتقييم مهارات الوعي الصوتي قبل التدخل (أي برنامج تدريب المعلمين) وكان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد: ما الذي يكشفه تحليلSWOTعن معلمي الصفا لأساسي و المعرفة المتعمقة الحالية للوعي الصوتي لديهم ثم الاستعداد لتدريس الوعي الصوتي. تنفيذ الممارسات التعليمية ذات الصلة بالوعي الصوتي،من حيث الوثائق ذات الصلة ومواد دعم التعليم والتعلم من خلال تصميم برنامج تدريب للمعلمين القائم على الأبحاث (بالإنجليزية و الأفريكانية، تسوانا)،مع قاعدة معرفة علمية،بعد أن اكتسبوا المهارات والأدوات (نماذج التخطيط) لتخطيط الأنشطة التعليمية الخاصة بالوعي الصوتي،كان حماسهم كبيرا. كان من الواضح أن هؤلاء المعلمين أرادوا التدريس،لكنهم لم يعرفوا كيف لغياب المعرفة بالوعي الصوتي،مما أثر على استعدادهم،والذي أدى إلى عدم استخدام الأنشطة التعليمية المناسبة. إن مساهمة هذه الدراسة مكنت المعلمين من تطبيق الوعي الصوتي في صفوفهم الدراسية،وبالتالي تغيير ممارسات التدريس وتوفير أساس متين لتعلم القراءة والكتابة. وتقديم الاقتراحات فيما يتعلق بتحسينه.

دراسة تشيزمانإلين (2009)CheesmanElaineهدفت لقياس معرفة وامتلاك (223) معلماً من التعليم الابتدائي، التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الخاص في سنتهم التدريسية الأولى لمهارات وتعليمات الوعي الصوتي وكيفية تعليمها. أشارت الأدلة التي تم التحقق منها بطريقة علمية إلى أن أعدادًا كبيرة من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في هذه العينة لا يملكون

المعرفة أو المهارات الموصى بها بما يكفي لتقديم تعليمات فعالة للوعي الصوتي لتلاميذهم في سياق تعليم القراءة. ولم تجد الدراسة أي اختلاف يعزى الى متغير التخصص، فلم يكن لدى اختصاصيو التربية الخاصة معرفة أو مهارات أكثر بكثير من معارف معلمي التعليم العام. واتضح هذا في المعرفة المحدودة بالوعي الصوتي، الخلط بين الوعي الصوتي مع سماع الصوت والطريقة الصوتية، عدم القدرة على تحديد المواد أو الأنشطة المناسبة للمهمة، نقص المهارات في تحليل الكلمات المكتوبة إلى فونيمات. إن نتائج الدراسة تشير إلى أن برامج تعليم المعلمين الجامعيين قد لا تقدم للمدرسين المستقبليين محتوى أو ممارسة كافية فيما يتعلق بتعليمات الوعي الصوتي وهذا راجع إلى أن المعلمين مرخصون في الغالب بالتدريس دون اكتساب عمق كاف للمعرفة والمهارات الأساسية المتعلقة بتعليم القراءة الأولى.

دراسة محمد عويس القرني (2009)هدفت الدراسة الى التعرف على المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثالثة الأولى من المرحلة الابتدائية.اجريت الدراسة في مصر وقد اعّد الباحث قائمة بالمهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي. وكانت عينة الدراسة متمثلة في أعضاء الهيأة التدريسية في الجامعة وموجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلة الابتدائية. وقد أعد الباحث المهارة اللازمة للتلاميذ اذ حصلت على نسبة اتفاق 75%فأكثر، وقد اعتمد الباحث على النسبة المئوية في معرفة درجة لزوم المهارة وقد حصلت (28) مهارة على درجة لزوم (100%) أي ما يساوي (60%) من مهارات القائمة وقد اوصى الباحث بضرورة تدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي والقراءة الجهرية في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية والعناية بتدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي في مقررات الأصوات بكليات التربية للطالب المعلمين.(العزيز عبد الكريم أسماء،كاظم حبيتر اقبال ،2015، ص404)

دراسة الطيبي (2005) التي حاولت فيها التحقق من مدى معرفة معلمي المرحلة الأولية في مدارس التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة (145معلما) للوعي الفونولوجي ومهاراته، أظهرت نتائجها مستوى ضعيفاً من المعرفة بالوعي الفونولوجي ومهارته لدى هؤلاء المعلمين، وكان ذلك ظاهرا بغض النظر عن تدريبهم وطبيعة التلاميذ الذين يعلمونهم من الاعتياديين كانوا أو من ذوي الصعوبات الخاصة. (السريع بن محمد عبد الرحمان ،2015، ص437).

بان مصطلح الوعي الصوتي بشكل صريح مع تبني المنظومة التربوية لمناهج الجيل الثاني في مرحلة التعليم الابتدائي (2016)، من خلال إدماج المنهج الصوتي الخطي معاً في تعليم اللغة العربية لتطوير المهارات الأساسية في القراءة، ويولي هذا الأخير اهتماماً كبيراً للجانب الصوتي والتشكيل المقطعي. فالقراءة المقطعية تمثل الطريقة الوسطى بين الطرق الجزئية والكلية، حيث تحاول تعليم المتعلمات والمتعلمين القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي (الحرف)، ولكنها أقل من الكلمة، وتبني أصولها على مقاطع الكلمات، واعتبارها وحدات لغوية (حداد أ وآخرون ،2018،ص 78). أما فيما يخص الطريقة المقطعيةفهي طريقة تهدف إلى تحسين قدرة المتعلمات والمتعلمين على تهجئة الكلمات وقراءتها وتعتمد بشكل أساسي على الربط بين المنطوق والمكتوب من القطع الصوتية، ثم الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة ، وهذا ما يتطلب استعمال مهارات الوعي الصوتي.وقد حرصت المفتشية العامة للبيداغوجيا لوزارة التربية الوطنية على إنتاج وثائق بيداغوجية،عقد عدة تكوينات وتقييمات لمعلمي المرحلة الابتدائية قصد إرساء المعارف تتضمن مجموعة من الإجراءات العملية التي يتعين عليهم امتلاكها وتنفيذها داخل حجرة الدرس بهدف تحسين مستوى المتعلمين والارتقاء بكفاءات التلاميذ القرائية. ك "دليل تكوين المكونين في المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي" (مارس 2018)، و "مرشد الأستاذ لبرنامج تقييم المنهج الصوتي الخطي" اللذان يحتويان على مهمات و اجراءات تخص الارتقاء بكفاءات التلاميذ في إدراك المبنى الصوتي والمقطعي لكلمات اللغة.

ولهذا قد يختلف معلمي المرحلة الابتدائية في معرفتهم للوعي الصوتي وتصوراتهم لأهميته في اكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى. ما يؤثر في طرائق تعليمهم، والنواتج التي يركزون عليها في العملية التعليمية القرائية، لما لها من دور في ممارساتهم وقراراتهم التدريسية في إقبال المعلمين أو إحجامهم عليه. حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

2.1.أسئلة الدراسة.

1. ما مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بماهية الوعي الصوتي؟
2. ما مدى تصور معلمي المرحلة الابتدائية لأهمية العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى؟

3.1.أهداف الدراسة.تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بمفهوم الوعي الصوتي ومهاراته.
2. كشف الخلط والتداخل في تصورات المعلمين بين مفهوم الوعي الصوتي وتعلم القراءة بالطريقة الصوتية، مهارات الاستماع والوعي السمعي.
3. قياس تصورات المعلمين لأهمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية.

4.1. أهمية الدراسة.تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

1. أهمية معرفة المعلمين بمفهوم الوعي الصوتي ومهارته لما له من تأثير على أداء وتحصيل تلاميذهم ونجاحهم في مهارة القراءة.
2. أهمية تقويم كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية في تمييز أنشطة الوعي الصوتي عن غيرها.
3. إسهامها في تعميق المعرفة بكيفية حدوث القراءة، وبالعوامل التي تؤثر في تفعيل دور معلمي المرحلة الابتدائية في تعليم القراءة، واختيار الممارسات الملائمة لذلك .
4. توجيه أعضاء مناهج اللغة العربية والقائمين على تعليم القراءة بضرورة تزويد معلمي المرحلة الابتدائية بالمفاهيم المعاصرة للقراءة، وبالنظريات والنماذج التي تفسر حدوثها وتدريبهم على كيفية استخدامها في البيئة المدرسية.

5.1 مصطلحات الدراسة:

1.5.1 التصور:

أ- **التعريف الاصطلاحي:** المقصود بالتصور هو بناء وتحليل وتنظيم ظروف المعرفة التي هي عبارة عن بنيات ذهنية ادراكية، وهو نتاج معلومات يوفرها المحيط الخارجي والخبرات السابقة.

وعرفه معجم علم النفس بـ: التصور هو تكوين أو بناء للنشاطات العقلية، إذ هو بناء عقلي لنشاطنا.(Sillamy N, 1983, p1029) .ويرى كلارك وبيترسون Peterson & Clark (1986) أن تصورات المعلمين تتكون بشكل رئيسي من مجالين، هما: معارف المعلم، و سلوكاته وقراراته التدريسية، واستخلص فانج(Fang (1996 من مراجعته الشاملة للأدب السابق أن الدراسات في هذا الإطار تركز على ثلاثة جوانب، هي: معرفة المعلم، استدعاء الأحداث في الغرفة الصفية وتذكرها، وبروتوكولات الغرفة الصفية وممارساتها. (الخوالدة محمد، الشمري بايق، 2017، ص155)

ب- **التعريف الإجرائي:** تعتبر التصورات مجموعة من الاستجابات التي يحملها المعلمين إزاء الأهمية التي ترى من تدريب المتعلم على أنشطة الوعي الصوتي وعلاقتها باكتساب مهارة القراءة، من خلال الدرجات التي يتحصلوا عليها على مقياس الدراسة.

2.5.1 مهارة القراءة: عرف "الدليمي وآخرون" القراءة بأنها "عملية تعرف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثم فهم أي ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته ". (الدليمي حسين وآخرون 2003،ص 103).

وحددت الباحثة القراءة في هذه الدراسة على أنها تفكيك الرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية من أجل الإدراك لاحقاً.

3.5.1 مهارة الوعي الصوتي:

أ- **التعريف الاصطلاحي:** يعرف الوعي الصوتي بأنه المعرفة بالوحدات الصوتية للغة كما هي ممثلة بالرسم الهجائي وفهم العلاقات النظامية بين الحروف و الفونيمات وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة والقدرة على التعامل مع الرموز على مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة و تهجئتها ويتحقق ذلك عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعا و انتاجا وربطا بالقراءة والكتابة. (جلال الدين سليمان، 2012،ص53).

ب- **التعريف الإجرائي** : حدد الوعي الصوتي اجرائياً في هذه الدراسة بمجموعة أنشطة تدريبية تنمي مهارة اكتساب القراءة هي: التعامل مع فونيمات ومقاطع الكلمات بتجزئتها، مزجها، عدها، إضافتها، خذفها أو التعرف على مواقعها، وأيضا أنشطة الجناس، السجع، النبر والتنغيم، الجناس والكلمة المخالفة.

2.الطريقة و الأدوات

1.2 منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لقياس تصورات المعلمين حول مدى أهمية أنشطة الوعي الصوتي لاكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى.

2.2 عينة الدراسة: اعتمدت الدراسة على عينة (80) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية من التعليم العام بولاية البليدة.

الجدول (1):خصائص العينة وفقاً للتخصص، الخبرة التدريسية والتدريب.

المتغير	الخصائص	التكرار	النسبة المئوية%
التخصص الأكاديمي	إنساني	56	%70
	علمي	24	%30
سنوات التدريس	أقل من 5 سنوات	34	%42.5
	أكثر من 5 سنوات	29	%36.25
	أكثر من 10 سنوات	17	%21.25
الالتحاق بدورة تكوينية في تعليم القراءة	نعم	80	%100
	لا	00	%00
الالتحاق بدورة تكوينية في الوعي الصوتي	نعم	74	%92.5
	لا	06	%7.5

3.2 أدوات الدراسة:

1.3.2 مقابلة موجهة: مع عينة الدراسة من أجل الكشف عن مدى معرفتهم بمصطلح الوعي الصوتي ومفهومه وأنشطته وفائدته داخل نشاط القراءة من جهة ومعرفة التداخل الحاصل لديهم بينه وبين البعض من المصطلحات التي لها علاقة باكتساب القراءة من جهة اخرى.

وجاءت أسئلة المقابلة كالتالي:

1 - ما هي أكثر الطرق نجاعة في تعليم مهارة القراءة؟

- التركيبية

- التحليلية
- المقطعية

2 - ماذا يعني الوعي الصوتي؟

- الإدراك السمعي.
- مهارات الاستماع.
- الطريقة الصوتية في تعلم القراءة.
- إدراك الوحدات الصوتية للغة

3 - هل أنشطة التشكيل المقطعي والتلاعب بالأصوات تنتمي لمهارات الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال لسنوات الثلاث الأولى؟

- نعم
- لا

4 - هل أنشطة الجناس والسجع، النبر والتنغيم تنتمي لمهارات الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى؟

- نعم
- لا

2.3.2مقياس تم إعداده من طرف الباحث " السريع بن محمد عبد الله " لقياس تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة لدى عينة من معلمي المدارس الحكومية في الرياض (السعودية) **(الملحق 1)**. يتكون المقياس من 25 بنداً وبمقياس تدرج من أربع خانات لقياس مدى أهمية كل نشاط في تنمية القراءة (مهم جداً- مهم - مهم إلى حد ما -غير مهم)، حيث تم التحقق صدق أداة دراسته من خلال عرضها للتحكيم على مجموعة من الباحثون و المربون، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام معامل (الفاكرونباخ) و جاءت قيمته (0.09) وهي قيمة تشير إلى نسبة ثبات عالية كما أثبت الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل الارتباط (برسون) وتراوحت قيمته بين (0.29) (0.67).

صدق وثبات الأداة: قد تم التحقق من صدق الأداة قبل تطبيقه عن طريق صدق المحكمين بعرض المقياس على عدد من المختصين في مجال التعليم من أجل معرفة رأيهم في صلاحيته، واعتمد (80%) معياراً لنسبة الاتفاق فتبين بعد ذلك أن جميع الفقرات تحصلت على نسبة (80%) فأكثر بناءً على آرائهم وتحليلاتهم، وبذلك يعد المقياس صالحاً ويمكن الاعتماد عليه. في حين بلغ معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية (0.75) باستخدام معادلة سوبرمان براون.

3.النتائج ومناقشتها.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفق سؤالها:

1.3.السؤال الأول .النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بمفهوم الوعي الصوتي؟وهذامن أجل الكشف عن مدى معرفتهم بمصطلح الوعي الصوتي ومفهومه وأنشطته وفائدته داخل نشاط القراءة

من جهة ومعرفة التداخل الحاصل لديهم بينه وبين البعض من المصطلحات التي لها علاقة باكتساب القراءة من جهة اخرى. للإجابة عن هذا السؤال،استخدمت الباحثة المقابلة الموجهة كأداة لجمع البيانات ثم تحليلها كمياً وكيفياً.

أ - التحليل الكمي:السؤال الأول:ما هي الطريقة الأكثر نجاعة في تعليم مهارة القراءة؟

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين على السؤال الأول.

الاقتراحات	التركيبية	التقطيعية	التحليلية
التكرار	51	17	12
النسبة المئوية	%64	%21	%15

(12) أي 15% معلماً اختاروا الطريقة التحليلية و (17) منهم أي 21% اختاروا الطريقة التقطيعية وأكبر نسبة اجابات كانت لصالح الطريقة التركيبية بنسبة 64% أي (51) معلما.

السؤال الثاني:ماذا يعني الوعي الصوتي؟

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين على السؤال الثاني.

الاقتراحات	الإدراك السمعي	مهارات الاستماع	الطريقة الصوتية	إدراك الوحدات الصوتية للغة
التكرار	3	21	38	18
النسبة المئوية	%3	%26	%48	%23

كان هناك تباين في إجابات المعلمين حيث صرح ثلاثة معلمين أي 3% أنهم يعتبرون الوعي الصوتي هو مرادف للإدراك السمعي، وأقر (18) معلما أي نسبة 23% أنه إدراك الوحدات الصوتية، و(21) معلما أي 26% اعتبروه أقرب إلى الاستماع، وأخيراً (38) معلما أي ما يقابل 48% زعموا أن الوعي الصوتي هو الطريقة الصوتية في تعليم مهارة القراءة.

السؤال الثالث: هل أنشطة التشكيل المقطعي والتلاعب بالأصوات تنتمي لمهارات الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى؟

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين على السؤال الثالث.

الاقتراحات	نعم	لا
التكرار	79	1
النسبة المئوية	%99	%1

99% أي ما يعادل (79) معلماً أجمعوا على أن أنشطة التشكيل المقطعي والتلاعب بالأصوات تدخل ضمن مهارات الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى، ومعلم واحد فقط عارض إجابة (79) معلماً.

السؤال الرابع: هل أنشطة الجناس والسجع، النبر والتنغيم تنتمي لمهارات الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى؟

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين على السؤال الرابع.

الاقتراحات	نعم	لا
التكرار	51	29
النسبة المئوية	%63	%36

(29) معلماً أجاب ب "لا" و (51) معلما أجاب ب "نعم". هذا يعني أن 63% يرون أن أنشطة الجناس والسجع، النبر والتنغيم تنتمي لمهارات الوعي الصوتي و36% أنكروا انتماءها عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى.

السؤال الخامس: هل ترى أنه لا يمكن الاستغناء عن أنشطة الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى؟

كل المعلمين أي نسبة 100% يؤكدون أنه لا يمكن الاستغناء عن أنشطة الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى.

ب - **التحليل الكيفي:** من خلال ما جاء في تصريحات المعلمين يتبن لنا أنه هنالك خلط في المفاهيم لدى هؤلاء، حيث أن التباين الكبير في إجابتهم يدل على أنهم لا يميز و نبين الوعي الصوتي والمفاهيم الأخرى المتدخلة في بناء المهارات القرائية، فالتحليل الكمي للسؤال الأول دل على أن إجابات المعلمين لم تكن في صالح مهارة الوعي الصوتي، إذ أن (63) معلماً لم يختاروا الطريقة المقطعية التي يعتبر فيها الوعي الصوتي محور أولي أساسي حيث تقوم المقاربة المقطعية في سير تعلم القراءة على التعرف، الوعي واستعمال المقاطع الصوتية (وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي (الحرف) وأصغر من الكلمة)، باعتبارها وحدات لغوية من مكونات القراءة.

ولذلك تهدف الطريقة التقطيعية إلى تنمية مهارة الوعي الصوتي لدى التلاميذ، حيث يمكنهم من الوعي بالمكونات الصوتية للوحدات اللغوية ومن امتلاك القدرة على الربط بين المنطوق والمكتوب، ثم الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة ويقود هذا الوعي الصوتي متى تحقق إلى إدراك عميق لكل مكونات الوحدات اللغوية.

ولعل اجابات المعلمين على السؤال الثاني فيما يخص ماهية الوعي الصوتي أصدق تجسيداً على أن ممارسات المعلمين التعليمية القرائية خليطا من الممارسات الصوتية والسمعية المترابطة الغير واضحة، حيث أن (24) معلماً رست إجاباتهم على الجانب السمعي، فقد يفسر هذا انطلاقاً من أن الوعي الصوتي يرتكز على الجانب السمعي الصوتي للكلمة وتحولاتها، فالمعلم يجد نفسه منهمكاً مع تلاميذه في مهارة الاستماع مراراً وتكراراً لأنها مطلب أساسي داخل عملية القراءة. فيثير دوافعهم للاستماع حتى يكونوا أكثر قدرة على تحليل الكلام المنطوق وتفسيره وتقويمه. هذا ما يجعل البدء في تعليم اللغة بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي.

قد لا يعرف المعلمين أن هذه المهارة تندرج تحت عمليات الوعي الصوتي وليست مرادفاً له لأن كفاءة التلميذ في تحليل الكلمات إلى أصوات مفردة يتعلق بتطوير الوعي الصوتي عن طريق الإدراك السمعي الجيد. وبنفس المبدأ تداخلت إجراءات الوعي الصوتي مع إجراءات الطريقة الصوتية، فالتبس (38) معلماً، فارتفاع هذا العدد يمكن توقعه لكون أنشطة هذه الأخيرة تتعامل مع اللغة صوتيا فهي تركز على شكل الحرف وصورته وشكله ثم ترجمته صوتيا، وهي مرحلة تقع ضمن مستويات الوعي الصوتي.

ولعل أجوبة السؤالين الثالث والرابع تؤكد ما جاء سابقاً حيث أن 99% من المعلمين أجمعوا على أن أنشطة التشكيل المقطعي والتلاعب بالأصوات تدخل ضمن مهارات الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى، لكن لم نشهد جزماً مماثلاً على مستوى أنشطة الجناس والسجع، النبر والتنغيم فـ 36% أنكروا انتماءها، و يرجع هذا لاختلاف الهدف وتوقيت الاستخدام بين الطريقة الصوتية والوعي الصوتي الذي يتعامل مع اللغة نطقيا أي صوتياً، أي أن كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات وهو يتضمن القدرة على الاستماع، التعرف والتلاعب بالأصوات وتغيراتها الصوتية في اللغة بالتغيير وإعادة التركيب.على عكس تعليمات الطريقة الصوتية التي تستخدم أثناء تعليم القراءة كتابيا. رغم الالتباس الحاصل لدى المعلمين إلا أنهم بطريقة أو أخرى يؤكدون جميعاً على أنه لا يمكن الاستغناء عن أنشطة الوعي الصوتي عند تعليم القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي.

2.3.السؤال الثاني.النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مدى تصور معلمي المرحلة الابتدائية لأهمية العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي لاكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى؟ وللإجابة عن هذا السؤال وإعطاء صورة كلية

عن استجابات المعلمين حول مجال الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، من ثم استخراج المتوسط الحسابي الكلي والانحراف الكلي. **(الجدول 6)**

تفسر النتائج ضمن أربعة مستويات هي: (مهم جدا- مهم- مهم إلى حد ما- غير مهم)، حيث أن الاستجابات التي كانت مهمة جدا أعطيت قيمة (4)، الاستجابات التي كانت مهمة أعطيت قيمة (3)، الاستجابات التي كانت مهمة إلى حد ما أعطيت قيمة (2)، وأخيرا الاستجابات الغير مهمة أعطيت قيمة (1). ذلك من أجل تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين وفق تصنيفات محددة لتشير إلى مدى تصور أفراد العينة لمدى أهمية كل نشاط في تنمية مهارة القراءة، وهي:

1. بشكل (مهم جداً) جميع المتوسطات التي تتراوح من 3.26 – 4.
2. بشكل (مهم) جميع المتوسطات التي تتراوح من 2.51- 3.25.
3. بشكل (مهم إلى حد ما) جميع المتوسطات التي تتراوح من 1.76- 2.50.
4. بشكل (غير مهم)جميع المتوسطات التي تتراوح من 1- 1.75.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين ومتوسطات تصورات المعلمين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي على اكتساب مهارة القراءة

		مهم جداً		مهم		مهم إلى حدما		غير مهم		العدد الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		عدد التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
1	أن يُميز الكلمات	21	27.3	20	26	24	31.2	12	15.6	77	2.64	0.98
2	أن يُميز الكلمات	14	18	30	38	25	31.6	10	12.7	79	2.60	0.90
3	أن يُميز من خلال ...	17	22.4	28	36.8	21	27.6	10	13.1	76	2.68	0.95
4	أن يُحدد الكلمة الشاذة.	25	31.6	34	43	17	21.5	3	3.8	79	3.03	0.81
5	أن يُعطي أمثلة لكلمات	15	19.2	34	43.6	22	28.2	7	9	78	2.73	0.88
6	أن يُعطي أمثلة لكلمات	14	18.2	35	45.5	22	28.6	8	10.4	77	2.77	0.86
7	أن يُعدد الأصوات ...	26	34.7	26	43.7	21	28	3	4	75	3.03	0.82
8	لأن يُعدد مقاطع	37	46.8	26	32.9	13	16.5	3	3.8	79	3.23	0.80
9	أن يَنطق صوت ...	39	49.4	24	30.4	15	19	1	1.3	79	3.28	0.83
10	أن يَنطق المقطع من..	28	34	31	39.7	13	16.7	6	7.7	78	3.04	0.85
11	أن يُجزئ كلمات	46	59	19	24.4	11	14.1	2	2.6	78	3.40	0.84
12	أن يُجزئ كلمات ...	41	53.2	24	31.2	10	13	2	2.6	77	3.35	0.88
13	أن يَمزج أصوات ...	43	55.1	21	27	12	15.4	2	2.6	78	3.34	0.89
14	أن يَمزج مقاطع...	38	48.7	26	33.3	10	12.8	4	5.1	78	3.26	0.86
15	أن يَنطِق الجزء من...	20	25.3	34	43	18	22.8	7	8.9	79	2.85	0.91
16	أن يَنطق الجزء من...	21	26.6	31	39.2	22	27.8	5	6.3	79	2.86	0.90
17	أن ينطق الكلمة....	23	30.7	30	40	18	24	4	5.3	75	2.96	0.89
18	أن يَنطِق الكلمة بعد ..	19	25	28	36.8	24	31.6	5	6.6	76	2.80	0.87
19	أن يُحدِد الكلمة	27	34.6	34	34.6	14	17.9	3	3.8	78	3.09	0.81
20	أن يُصنِف الكلمات....	21	26.9	35	44.9	18	23	4	5.1	78	2.94	0.88
21	أن ينطِق الكلمة بعد ..	20	25.3	29	36.7	25	31.6	5	6.3	79	2.81	0.87
22	أن ينطِق الكلمة بعد ..	20	25.6	32	41	20	25.6	6	7.7	78	2.85	0.89
23	أن يُحدد مواقع	32	41.5	26	33.8	15	19.4	4	5.1	77	3.12	0.90
24	أن يُحدد مواقع	25	32.9	30	39.5	17	22.4	4	5.3	76	3	0.86
25	أن يقابل الأصوات ...	23	29.9	28	36.4	21	27.2	5	6.5	77	2.90	0.91
	المتوسط الكلي										2.98	0.46

يتبين من الجدول (5) أن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى قد وزعت بين درجة التصور (مهم جداً –مهم). وقد رتبت على النحو التالي:

البنود ذات الرتب (14- 9- 13- 12- 11)رصدت لها متوسطات حسابية عالية تراوحت تنازلياً بين (3.26 – 3.28- 3.34- 3.35- 3.40) وقد وقعت ضمن تصور لدرجة الأهمية (مهم جداً)، حيث نال البند (11) "أن يُجزئ كلمات يسمعها ذات مقطع واحد إلى أصواتها المنفردة" المرتبة الأولى، كان متوسطه الحسابي (3.40). وتوزعت بقيمة البنود ضمن متوسطات حصرت بين (2.60- 3.23). كما يلاحظ أن الأنشطة (1.2.3.5.6) حصلت على قيم متوسطات أقل مقارنة بالأنشطة الأخرى، فحمل البند (2) "أن يُميز الكلمات المتجانسة في آيات أو أحاديث أو أناشيد أو قصص يسمعها "أدنى قيمة بمتوسط حسابي (2.60). كما لم ترصد أي متوسطات حسابية تشير الى درجة تصور منخفضة ضمن نطاق (مهم إلى حد ما 1.76–2.50 – غير مهم 1– 1.75). أما فيما يتعلق بالمتوسط الحسابي الكلي فقد كان (**2.98**) بانحراف معياري **(0.46)**وهي قيمة تشير إلى أهمية هذه الأنشطة وفقا لتصورات عينة الدراسة على معيار الأهمية.

إن حصول الأنشطة (14- 9- 13- 12- 11) على أعلى قيم متوسطات يعني أن المعلمين أعطوها قدراً كبيراً من الأهمية (مهم جداً) حيث أن عدم وجودها له تأثير أساسي في عجز الطفل وفشله في اكتساب مهارة القراءة. أما تصورات المعلمون اتجاه غالبية الأنشطة المتبقية فهي ايجابية، لأنها مهمة فغيابها قد يعطل اكتساب الطفل لمهارة القراءة خلال السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي. ويدل عدم ظهور درجات تصور منخفضة في المتوسطات الحسابية إلى أن المعلمون غير مقتنعين بأن مهارة الوعي الصوتي في المجمل غير مهمة أو مهمة بدرجة قليلة.

بملاحظة قيم التكرارات لتصورات المعلمين (الجدول 6)، نجد أن هناك بنود تحصلت على قيم تكرارات عالية مقارنة مع حجم العينة، عند معيار (مهم) – (مهم جدا) هذا يدل على أن المعلمين أصحاب هذه الاستجابات يقرون بالأهمية الكبيرة لهذه الأنشطة و استحالة الاستغناء عنها . وعلى نقيض ذلك نجد قيم استجابات ترجم اقتناع المعلمين بعدم أهمية تطبيق بعض الأنشطة أو أن ممارستها ليس له تأثير إيجابي في تعلم مهارة القراءة أي يمكن الاستغناء عنها، خاصة الانشطة (1- 2- 3- 5- 6- 15) التي تراوح عدد المعلمين الذين تصوروا عدم أهميتها بين (7 -12) ما يعادل نسب ما بين (9 %-15.6%) وهي نسبة حتى ولو كانت صغيرة نوعاً ما مقارنة بحجم العينة (80) إلا أنه يجب أن لا تكون قياسا على الدور الكبير الذي تلعبه هذه الأنشطة المثبت فعاليتها في التراث والأدب النظري وأيضا مثبتة تطبيقيا من حيث الارتباطية والسببية من جهة وعلى حساسية الدور الذي يلعبه معلم الابتدائي لبناء المهارات القرائية للتلاميذ خلال السنوات الثلاث الأولى من جهة أخرى.

عند النسبية في الأهمية (مهم إلى حد ما) رصدت تصورات بقيم تكرارات معتبرة أمام حجم العينة (80)، فعلى سبيل المثال في البنود ذات الأرقام (1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 16- 18- 21- 22- 25)، لوحظ أن هناك عدداً من تصور أن هذه الأنشطة تساعد التلميذ فعلاً ولكن غيابها لا يعتبر معيقاً للنجاح القرائي، وهذا يعني أنهم لم يجزموا مطلقاً على أهميتها بشكل خالٍ من النسبية والضنية وتراوح عددهم بين (20- 25) بنسب (25.6 %- 31.6%). وتتمثل الأنشطة التي تحصلت على نسب كبيرة دلت على عدم أهميتها عند بعض المعلمين إذا ما صنفنا (مهم إلى حد ما – غير مهم) في معيار واحد يعبر عن العدم في أنشطة الإيقاع الصوتي التي تتضمن التدريب على إنتاج كلمات ذات إيقاعات صوتية معينة،التدريب على التمييز بين الكلمات بناء على وزنها،أو إيقاعاتها الصوتية،التدريب على تكوين كلمات على نفس وزن كلمة معينة،التدريب على تحديد الكلمات المتشابهة في الوزن لوزن كلمة محددة (المتشابهة في الايقاع والقافية) وأيضاً أنشطة الجناس الصوتي التي تتضمن التدريب على تكوين كلما تتفق صوتيا مع كلمات أخرى،التدريب على تكوين مجموعة من الكلمات تبدأ أو تنتهي بأصوات معينة .

كما لوحظ أنه هناك تقارب بين تصورات ونسب هذه الأنشطة على قطبي الأهمية وعدم الأهمية حيث وجد أن (14) بنسبة (53.5%) مقابل (36) بنسبة (46.8%) لأنشطة السجع و (44) بنسبة (56%) مقابل (35) بنسبة (44.3%) لأنشطة الجناس، و (45) بنسبة (59.2%) مقابل (31) بنسبة (40.7%) لأنشطة التنغيم. وأيضاً هناك تباعد في نسب التكرارات على قطبي الأهمية وعدم الأهمية للأنشطة التابعة للمزج الصوتي المتعلقة بالتدريب على مزج صوت مع آخر لتكوين مقطع صوتي،التدريب على مزج الأصوات مع التكوين كلمات ذات معنى، التدريب على مزج مقطع صوتي مع مقطع صوتي آخر. وأيضا لأنشطة عد الأصوات المتعلقة بالتدريب على عد الوحدات الصوتية في كل كلمة، التدريب على عد المقطع الصوتي في الكلمة الواحدة، التدريب على عد الكلمات داخل الجملة. وحتى لأنشطة التقسيم الصوتي المتعلقة بالتدريب على تقسيم المقاطع إلى وحدات صوتية،التدريب على تقسيم الكلمة إلى بداية،وسط،ونهاية. التدريب على تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية،التدريب على تقسيم الجملة إلى كلمات، بالملاحظة وجد أن (65) بنسبة (83.4%) مقابل (13) بنسبة (16.7%) لأنشطة التقسيم الصوتي (التجزيء) (11 - 12) و (64) بنسبة (82.1%) مقابل (14) بنسبة (18%) لأنشطة المزج الصوتي (13 - 14)، و (63) بنسبة (79.7%) مقابل (16) بنسبة (20.3%) لأنشطة العد الصوتي (8) و (61) بنسبة (78.2%) مقابل (17) بنسبة (21.7%) لأنشطة الكلمة المخالفة.

على اعتبار أن اللغة المنطوقة والمكتوبة (الصوتي / الخطي) شكلان مختلفان ومستويان متمايزان في كيفية تمثيل الضوابط اللغوية، وبالتالي يختلف شكل التعامل معهما، فالتعامل مع اللغة نطقيا (صوتياً) يبرز عناصر فوق مقطعية كوحدات وظيفية لا وجود لها ذاتياً فتلعب بمنحى المنطوق لحنياً، ولأن مهارة الوعي الصوتي عكس الطريقة الصوتية تدرس أثر التبادلات والمؤثرات الصوتية (اللغة المنطوقة) من تنمية مهارات الإيقاع الصوتي كالتدريب على إنتاج كلمات ذات إيقاعات صوتية معينة، التدريب على التمييز بين الكلمات بناء على وزنها،أو إيقاعاتها الصوتية. التدريب على تكوين كلمات على نفس وزن كلمة معينة،التدريب على تحديد الكلمات المتشابهة في الوزن لوزن كلمة محددة وأيضاً تنمية مهارات الجناس السجع للأصوات كالتدريب على تكوين كلمات تتفق صوتيا مع كلمات أخرى،التدريب على تكوين مجموعة من الكلمات تبدأ،أو تنتهي بأصوات معينة. هذا ما يفسر استبعاد المعلمين لهذه الأنشطة والتشكيك ونفي أهميتها إما لاعتقادهم أن الطفل في هذه المرحلة (ثلاث سنوات الاولى في المرحلة الابتدائية) ينتقل للتعامل مع اللغة كتابياً أكثر بعدما كان في المراحل الأولية ما قبل المدرسة يقتصر تعرضهم للخبرات اللغوية صوتيا ونطقياً، ويمكن أن تفسر النتائج إلى جهل المعلمين لمفهوم الوعي الصوتي التي تعتبر هذه الانشطة ضمن مستوياته وأنهم يعتبرون المنحنى الصوتي في تعليم القراءة يتمثل في تدريس القراءة بالطريقة الصوتية التي لا تتطلب إجراءاتها ما سبق ذكره لأنها تتعامل مع اللغة كتابياً. هذا ما يؤكد احتمالية التباس المعلمين بين مفهومي الوعي الصوتي والطريقة الصوتية.

وإذا ما اتبعنا التداعيات المفسرة لانخفاض متوسطات الأنشطة الخاصة بالقافية والايقاع من الأكيد أنها نفسها موضوعة كاحتمال لارتفاع متوسطات الأنشطة الخاصة بـ (المزج الصوتي، التقسيم الصوتي، عد الأصوات، التلاعب بالأصوات) لأنها من إجراءات تطبيق مهارات الطريقة الصوتية على الحروف حتى يتمكن التلاميذ من اتقان الحروف رسماً وصوتاً ثم قراءة كلمات وكتابتها. خاصة وأن أنشطة التعامل مع المبنى الفونيمي للكلمة حظيت بقيم متوسطات أقل من أنشطة المبنى المقطعي للكلمة فهي الأقرب إلى الطريقة الصوتية التي تقوم على تصور المقطع ضمن أنماط مختلفة التي تتجمع فيها الأصوات من حروف وحركات (حرف +حركة =صوت)، فضمن سلم الوحدات الصوتية الفونولوجية المقطع أعلى من الفونيم لأنه وحدة مكونة من فونيمات كانت مفردة منعزلة غير دالة إما تركيبية أو فوق تركيبية كملامح صوتية مصاحبة تمتد عبر أطوال متنوعة.

ومن ناحية أخرى تعتبر ممارسات المعلمين التعليمية القرائية خليطا من الممارسات الصوتية والسمعية المترابطة الغير واضحة، حيث أن (24) معلماً رست اجاباتهم على الجانب السمعي (مهارة الاستماع- الإدراك السمعي)، فيما يخص السؤال الثاني

للمقابلة الموجهة. ومن الممكن أن يرجع هذا الالتباس لدى المعلمين في كون أن الوعي الصوتي يؤكد على الجوانب التي تتشابه وتشترك فيها مهارة القراءة مع مهارة الاستماع من خلال تدريباته التي تعطي للتلاميذ فرص التعرض للاستماع كمهارة عليا لتشابهات واختلافات أصوات اللغة المنطوقة (الوحدات الصوتية) التي تنقله الى رموزها المكتوبة، خاصة في ظل وجود أنشطة تعليماتها توظف مهارة الاستماع "اسمع"،" التي يسمعها " مثل (أن يُميز الكلمات المسجوعة في آيات أو احاديث أو اناشيد أو قصص يسمعها....)، (أن يُميز الكلمات المتجانسة في آيات أو أحاديث أو أناشيد أو قصص يسمعها....) (أن يَمزِج مقاطع صوتية مع مقاطع صوتية أخرى لتحديد الكلمة (مثلاً: ما الكلمة التي تسمعها أن يُعدد الأصوات التي يسمعها في الكلمة باستخدام النقر أو الضرب على الطاولة....). وهذا ما أظهرته دراسة تشيزمانإلين (CheesmanElaine (2009التي أشارت أدلتها أن أعدادًا كبيرة من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في هذه العينة لا يملكون المعرفة أو المهارات الموصى بها بما يكفي لتقديم تعليمات فعالة للوعي الصوتي لتلاميذهم في سياق تعليم القراءة، الخلط بين الوعي الصوتي مع سماع الصوت والطريقة الصوتية، عدم القدرة على تحديد المواد أو الأنشطة المناسبة للمهمة، نقص المهارات في تحليل الكلمات المكتوبة إلى فونيمات. وأيضا دراسة كلارلينداكاي(2015) KAYE LINDA CLARK التي كشفت نتائجها ضعف معرفة المعلمين للوعي الصوتي وأنهم جاهدوا لتحديد الوعي الصوتي، و لم يفهموا الفروق بينه وبين الوعي الفونيمي والسماع الصوتي. كما تم العثور على معلومات محدودة عن الأساليب التي استخدمها هؤلاء في تقييم و تعليم الوعي الصوتي.

ويمكن أن يعزى عدم الانتظام الظاهر في التباسهم وعدم معرفتهم للأهداف واجر اءات الممارسات التربوية والاستراتيجيات التدريبية الخاصة بمهارة القراءة، إلى فقر الضبط والانتباه العلمي للتركيب المعقد لبنية اللغة، الذي يعزى بدوره إلى المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي للمعلمين ومهاراتها وكيفية اكتسابها، بين المؤهلات الإنسانية بتخصصاتها التربوية (الفلسفة، العلوم الإسلامية، علوم التربية، علم الاجتماع، علم النفس، اللغة والأدب العربي، الدراسات اللغوية، علوم اللغة، الليسانيات....) والغير تربوية (الحقوق، العلوم السياسية والعلاقات الدولية....) والعلمية (الرياضيات، الفيزياء، الاعلام الالي، الكيمياء، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الاقتصادية.....). فبالرغم من أن عينة الدراسة ذوي التخصصات الإنسانية الأقرب إلى دراسة اللغة بلغت (70%) إلا إن ما يتعرض إليه المعلمين كطلبة أثناء التكوين الجامعي في التخصصات الإنسانية التربوية يركز في كثير من الأحيان على الجوانب النظرية دون أن يعطى للطالب الفرصة الكافية للتدريب على تطبيق هذه النظريات والنماذج في البيئة المدرسية أثناء تعليمهم القراءة التي يعتبر الوعي الصوتي في صميمها. هذا ما يجعل الخرجين يدخلون إلى مهنة التعليم بدون المعرفة الأساسية المطلوبة لتعليم القراءة والكتابة، وبنوعٍ من التخصيص فإنهم مرخصون للتدريس دون اكتساب عمق كاف للمهارات الأساسية اللازمة في علم أصوات اللغة والفنولوجيا التي يشتق منها الوعي الصوتي. هذا نفسه ما توصلت إليه إلين تشيزمان وآخرون (2009)CheesmanElaine et al من حيث أن برامج تعليم المعلمين الجامعيين قد لا تقدم للمدرسين المستقبليين محتوى أو ممارسة كافية فيما يتعلق بتعليمات الوعي الصوتي وهذا راجع إلى أن المعلمين مرخصون في الغالب للتدريس دون اكتساب عمق كاف للمعرفة والمهارات الأساسية المتعلقة بتعليم القراءة الأولى. فأوصت دراسة العزيز عبد الكريم أسماء،كاظم حبيتر اقبال (2015) إلى معرفة مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية التي اقترحت عدد من التوصيات منها: ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي في مقررات طرائق إعداد أدلة لتدريس اللغة العربية بكليات التربية المدرسين تشرح بصورة تفصيلية مهارات الوعي الصوتي وتعطى أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسيا وتنميتها من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية.

ونظراً لأهمية وحساسية المرحلة الابتدائية، فهي تتطلب تأهيلاً علميا مستمر للمعلم من خلال ندوات ودورات تكوينية تحت إشراف مكونين ومختصين خاصة فيما يخص موضوع اكتساب مهارة القراءة المقطعية عن طريق الوعي الصوتي،حيث تكمن

أهمية التكوين بالدرجة الأولى في تصحيح تصوراته العلمية والمعرفية والتربوية كقضية حيوية اتجاه مهارة القراءة ومكوناتها، ولفت انتباهه العلمي لأهمية التعرف على مهارة الوعي الصوتي وكيفية تنميته واستخدامه لبلوغ مستويات متقدمة من الانجاز القرائي للتلاميذ داخل الغرفة الصفية. حيث أكدت دراسة ويسلزالساب (2011)WesselsElsabéالتي بحثت في استعداد المعلمين لتدريس الوعي الصوتي وتنفيذه بعد التدخل (أي برنامج تدريب المعلمين) عن طريق الوثائق ذات الصلة ومواد دعم التعليم والتعلم، من خلال تصميم برنامج تدريب لهم قائم على الأبحاث مع قاعدة معرفة علمية. فبعد التدخل زاد استعدادهم واكتسبوا المهارات والأدوات (نماذج التخطيط) لتخطيط واستخدام الأنشطة التعليمية المناسبة الخاصة بالوعي الصوتي. وقد استفادت نسبة (92.5%) من عينة الدراسة من مضمون التكوينات الصادرة عن المفتشية العامة للبيداغوجيا لوزارة التربية الوطنية، ينسب إليها النتائج التي أظهرت قناعة المعلمين وتصوراتهم الايجابية نحو أهمية تنمية الوعي الصوتي للارتقاء بكفاءات التلميذ القرائية خلال الثلاث سنوات الأولى.

4.الخلاصة

يعد تعلم القراءة أحد أهم الإنجازات القوية في الحياة وتعتبر مهارات الوعي الصوتي أقوى المنبهات لإنجازها في وقت لاحق. حيث كشفت الأبحاث أنها من بين المهارات الأساسية الأولى التي يحتاج إليها جميع الأطفال لإتقان القراءة أثناء تقدمهم المدرسي. والحديث عن هذا الأخير يجرنا إلى قضية امتلاك المعلمين لهذا المحتوى الذي وجب أن يستجيب لمعايير الدقة العلمية، واحتياجاتهم إلى أن يكونوا مجهزين بجميع المعارف والمهارات المتخصصة فيه، حتى يتمكنوا من تقديمه بفعالية لتجنب مشاكل العجز القرائي بمختلف مستوياته. فالمتطلع على الساحة التربوية و اصلاحاتها داخل المدرسة قبل (2017) سيلاحظ غياب ادراج هذه المهارات داخل مناهج القراءة الموجهة للتلاميذ والوثائق البيداغوجية الموجهة للمعلمين. وهو ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية أن المعلمين مرخصون في الغالب للتدريس دون اكتساب عمق كاف للمعرفة الأساسية المتعلقة بتعليم القراءة كون أنهم لا يملكون المعرفة أو المهارات الموصى بها لتقديم تعليمات فعالة للوعي الصوتي في سياق تعليما لقراءة كما أنهم لا يميزون بين الوعي الصوتي والمفاهيم الأخرى المتدخلة في بناء المهارات القرائية كالطريقة الصوتية، الاستماع، الوعي السمعي، عدم قدرتهم على تحديد المواد أو الأنشطة المناسبة للمهمات. لذلك وجب تكثيف ، تعزيز وتنفيذ مهارات الوعي الصوتي استناداً على نظم دعم و برامج تدريبية و تكوينية قائمة على البحث العلمي من قبل صانعي السياسات التربوية ، توصل المعلمين للمعرفة و الفهم التام لآثاره على القراءة و تهيئهم لتدريسه ، واكسابهم طرق تقييم موثوقة تمكن من قياس مدى امتلاك أو افتقار المتعلمين للوعي الصوتي والتمكن من التعرف الفوري (التنبؤ) بالذين لا يصلون الى معالم القراءة، ومن ثم تعطيهم دافع لتخطيط وتنفيذ أنشطة وممارسات تعليمية ذات الصلة فوق تسلسل حسب مراحل الانجاز القرائي للطفل المتعلقة بعمره الزمني والتعليمي وقدراته اللغوية.

ومن خلال هذه الدراسة الميدانية تم التوصل إلى المقترحات والتوصيات التالية:

1 - تصميم دورات تكوينية تزود معلمي المرحلة الابتدائية بنماذج تدريسية ونشاطات تعليمية تثري معرفتهم بالنموذج الصوتي في تعليم القراءة من أجل تحسين تدريبهم على مهام الوعي الصوتي ودعمهم، لأنه لا يمكن توقع وصول المعلمين إلى نتائج تعلم جيدة دون الحاجة إلى تدخلات موثوقة وزاريا وبحثيا لضمان جودة التعليم الابتدائي.

2 - تكوين قوائم مرجعية توفر معايير تقييم ومعلومات قابلة للتطبيق تمكن المعلمين من الاطلاع بصورة تفصيليه على مهارات الوعي الصوتي وتعطى أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسها وتقييمها.

3 - يجب تضمين أنشطة تنمية الوعي الصوتي في كتب القراءة للسنوات الابتدائية وفي برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم بمعلومات أكثر تفصيلاً للتمكن من تمييزها عن غيرها بشكل يزيل التداخل بينهم.

4 - ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بكليات التربية وتقويم أداء الطالب فيها.

5 - إجراء دراسات أخرى تتناول تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للنماذج النظرية للقراءة وممارساتهم لها.

المراجع

جلال الدين، سليمان محمود. (2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي (ط1). مصر: عالم الكتاب.

حداد، أ.، عزيز، أ.، خلف الله، ا.، سالمي، ا.،جدورن ا.، بن يحي، ب. ص.، مولى،خ.، فراس, م .،وحبيب, ي .(2018) .المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الاول من التعليم الابتدائي (ط1). الجزائر: المفتشية العامة للبيداغوجيا وزارة التربية الوطنية.

حشاني، سعاد. (2014). دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الإملاء عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مع اقتراح برنامج علاجي لتطوير الوعي الفونولوجي. غير منشورة. (أطروحة دكتوراه)، جامعة الجزائر2، الجزائر.

الخوالدة،محمد.، والشمري،بايق. (2017). تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،13(2)،153-169. متوفر بموقع: http://repository.yu.edu.jo/xmlui/handle/123456789/3715

الديلمي علي حسين، طه.، الوائلي،سعاد ..،وعباس،عبد الكريم .(2003) .الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية (ط 1). الأردن: دار الشروق.

ركزة، سميرة.، الحمادي بن صالح، فايزة. (2017). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية القراءة. مجلة تاريخ العلوم، 4(7)،348-358. استرجع من: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/12626

السريع بن محمد، عبد الله. (2015). تصورات معلمي للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، 27(3)،429-459. متوفر بموقع: https://jes.ksu.edu.sa/ar/node/4233

العزيز عبد الكريم، أسماء.، وكاضمحبيت ر.،إقبال. (2015). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 19(1)،391-417. متوفر بموقع: https://www.iasj.net/iasj/article/113536

الغول،ويزة. (2018). الوعي الفونولوجي لدى أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL) وأثره في تعلم القراءة (دراسة حالة). مجلة أفاق للعلوم،3(2)،128-135. متوفر بموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/43615

لعيس، إسماعيل. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية،10(38)،28-46.متوفر بموقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=60977

References

Al-Aziz Abdul Karim, Asmaa., and Kadhim Habeeter, Iqbal. (2015). Phonological awareness skills needed for Arabic language teachers from the viewpoint of Arabic language department teachers. Al-Qadisiyah Journal of Human Sciences, 19(1), 391-417. [in Arabic].

Al-Dailami Ali Hussein, Taha., Al-Waeli, Suad., and Abbas, Abdul Karim. (2003). Scientific Methods in Teaching Arabic Language (1st Edition). Jordan: Dar Al-Shorouk. [in Arabic].

Al-Khawaldeh, Mohammad., Al-Shamari Baeq. (2017). The Saudi First Classes Teachers' Perspectives About the Theoretical Models of Teaching Reading. Jordan Journal of Educational Sciences - JJES, 13(2), 153-169[in Arabic].

Alseraye Abdullah M. (2015). Primary Grade Teachers' Perceptions of the Relationship between Phonemic Awareness Development Activities and Reading Skill Acquisition. Journal of Educational Sciences, 27(3), 429-459[in Arabic].

Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, *32*(3), 270-289.

Clark, Linda. K. (2015). Primary school teachers' knowledge of phonemic awareness and its importance as a factor in learning to read (Doctoral dissertation), University of Waikato, New Zealand.

Ghoul,Wazeh. (2018). Phonological awareness of children with special oral language (TSL) disorders and its impact on learning to read. Journal of Afaq Science, 3(2), 128-135[in Arabic].

Hachani, Souad. (2014). A study of phonological awareness through dictation for third year primary students, with a proposal for a treatment program to develop phonological awareness. Unpublished. (Doctoral dissertation), University of Algiers 2, Algeria. [in Arabic].

Haddad, A., Aziz, A., Khalaf Allah, A., Salmi, A., Jadour, A., Ibn Yahya, B. R., Mawla, K., Firas, M., and Habib, Y. (2018). The linear phonetic approach in teaching and learning the Arabic language in the first phase of primary education (1st floor). Algeria: The General Inspectorate of Pedagogy, Ministry of National Education. [in Arabic].

Jalaluddin, Suleiman Mahmoud. (2012). Phonological awareness and treatment of reading difficulties, an applied linguistic perspective (1st ed.). Egypt: The World of the Book. [in Arabic].

Layes, Smail. (2009). The relationship between phonological awareness and reading skill level in dyslexic elementary school children. Journal of Arab Children, 10(38), 28-46[in Arabic].

Nobert, Sallamy. (1983). Dictionnaire usuel de psychologie,L-Z (01). Pairs: edition bordas.

Rakza, Samira, Al Hammadi bin Saleh, Fayza. (2017). The importance of phonological awareness in the reading process. Journal of History of Science, 4(7), 348-358[in Arabic].

Wessels, Elsabé. (2011). Teacher knowledge and implementation of phonological awareness in Grade R (Doctoral dissertation), North-West University, South Africa

الملحق (1): مقياس تصورات المعلمين لأهمية أنشطة تنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة.

البند	إلى أي درجة من الاهمية ترى أن تدريب الطالب على الأنشطة التالية سوف يساعده على اكتساب مهارة القراءة	مهم جداً	مهم	مهم إلى حد ما	غيرمهم
1	أن **يُميز** الكلمات **المسجوعة** في آيات أو أحاديث أو اناشيد أو قصص يسمعها. (مثلا: أن يقرأ على التلميذ آيات أو جمل مسجوعة، ويطلب منه تحديدها مثل " فيها سرر مرفوعة و أكواب موضوعة". " وصلنا إلى الدار، وسلمنا على الجار".				
2	أن **يُميز** الكلمات **المتجانسة** في آيات أو احاديث أو اناشيد أو قصص يسمعها. (مثلا: أن يُقرأ على التلميذ جمل تتضمن كلمات متجانسة ، و يطلب منه تحديدها، مثل هذه هي **المَغَارَة**، وتلك هي **المَنَارة**)				
3	أن **يُميز** من خلال القراءة التعبيرية (**التنغيمية**) الجمل الاستفهامية و التعجبية و التقريرية (مثلا :أن تُقرأ على التلميذ جملة الاستفهام بتنغيم المستفهم وجملة التعجب بتنغيم التعجب ويطلب منه تحديدها).				
4	أن **يُحدد** الكلمة الشاذة أو المختلفة صوتيا بين كلمات يسمعها (مثلا: أن يُخرج التلميذ كلمة "بائع" من مجموعة الكلمات التالية : خريف ،عريف، شريف، بائع".				
5	أن **يُعطي أمثلة** لكلمات أخرى متشابهة في البدايات (مثلا: أن يقول طالب كلمة "عادي" ليقول اخر : "عالي"... الخ				
6	أن **يُعطي أمثلة** لكلمات أخرى متشابهة في النهايات (مثلا: أن يقول الطالب كلمة "دار"، ليقول اخر "جار"...الخ				
7	أن **يُعدد** الأصوات التي يسمعها في الكلمة باستخدام النقر أو الضرب على الطاولة (مثلا: كأن يضرب المعلم بيده على الطاولة قائلاً: كَ/ تَ/بَ/، لكلمة مكونة من ثلاث أحرف (أو أصوات)، ثم يطلب من الطالب تعدادها).				
8	لأن **يُعدد** مقاطع الكلمة الواحدة (مثلًا: أن يعدد التلميذ المقطعين /عا/ و /مِر/ من كلمة "عَامِر").				

9	أن **ينطق** صوت الحرف من كلمة يسمعها بعد **إزالة** أو **تغطية** الجزء الآخر منها (مثلاً: أن يقول التلميذ /دَ/ من كلمة "دَار" بعد تغطية الجزء /ار/ منها).					
10	أن **ينطق** المقطع من كلمة يسمعها بعد **إزالة** أو **تغطية** المقطع الآخر منها (مثلاً: أن يلفظ التلميذ /لِم/ من كلمة "سالِم" بعد تغطية الجزء /سَا/ منه.)					
11	أن **يُجزئ** كلمات يسمعها ذات مقطع واحد إلى أصواتها المنفردة (مثلاً: أن يجزئ التلميذ كلمة "كَتَبَ" إلى أصواتها المنفردة: /كَ/، /تَ/، /بَ/).					
12	أن **يُجزئ** كلمات يسمعها من عدة مقاطع إلى مقاطعها (مثلاً: أن يجزئ التلميذ كلمة "قَاضِي" إلى /قَا/ ،ضِي/.)					
13	أن **يَمزج** أصوات منفردة يسمعها بأصوات أخرى لتحديد الكلمة (مثلاً: ما الكلمة التي تسمعها مني الآن مجزأة: /دَ/، /رَ/، /سَ/، ليقول التلميذ "دَرَسَ").					
14	أن **يَمزِج** مقاطع صوتية مع مقاطع صوتية أخرى لتحديد الكلمة (مثلاً: ما الكلمة التي تسمعها مني مجزأة: /رَا/../بِح/، ليقول التلميذ "رَابِح").					
15	أن **ينطِق** الجزء من الكلمة بعد حذف صوت (أو حرف) منها (مثلاً: أن ينطق التلميذ كلمة "عِيدٌ" بدون /سَ/ من كلمة سعيد).					
16	أن **ينطق** الجزء من الكلمة بعد **حذف** مقطع منها (مثلا: أن ينطق التلميذ كلمة "خَا" بدون /لِد/ من كلمة خالد).					
17	أن **ينطق** الكلمة بعد **إضافة** حرف (صوت) لها (مثلاً: أن ينطق التلميذ كلمة "مَدَار" بعد إضافة صوت /مَ/ في بدء كلمة "دَار").					
18	أن **ينطِق** الكلمة بعد **إضافة** مقطع لها (مثلاً: أن ينطق التلميذ كلمة "زَيدَان" بعد إضافة المقطع /ان/ إلى نهاية كلمة "زَيد").					
19	أن **يُحدِد** الكلمة **المخالفة** بين كلمات تبدأ بالصوت (الحرف) نفسه عدا واحدة منها (مثلا: ما الكلمة التي لا تبدأ بالصوت نفسه بين مجموعة الكلمات التالية: "رَقَصَ"، "رَفَعَ"، رَكِبَ"، جَاهِز").					
20	أن **يُصنِف** الكلمات التي يسمعها وفقاً لصوت الحرف الأول أو الأخير فيها (مثلاً: ما الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه في الكلمات التالية : "رَقَص"، "لولو"، "رَفَعَ"، خَالِد"، "لاعِب")					
21	أن **ينطِق** الكلمة بعد استبدال صوت (أو حرف) منها بصوت (أو حرف) اخر (مثلاً: أن يقول التلميذ "كَمال" بعد استبدال صوت /كَ/ بصوت /ر/ من كلمة "رِمَال").					
22	أن **ينطِق** الكلمة بعد استبدال مقطع منها بمقطع اخر (مثلاً: أن يقول التلميذ "عَامِل" بعد استبدال /مِل/ بمقطع /مِر/ من كلمة "عَامِر").					
23	أن **يُحدد مواقع** الأصوات (أو الحروف) داخل الكلمة سواء في بدئها أو وسطها أم نهايتها (مثلاً: أين تسمع الصوت /تَ/ في كلمة "أبيات"؟ هل تسمعه في بدء الكلمة أو وسطها أو نهايتها؟).					
24	أن **يُحدد مواقع** المقاطع داخل الكلمة سواء في بدئها أم نهايتها (مثلاً: أين تسمَع جزء الكلمة /مِر/ في كلمة "عَامِر"؟ هل في بدء الكلمة أو في نهايتها).					
25	أن **يقابل** الأصوات في الكلمات التي يسمعها من حيث صوتها الأول أو الأوسط أو الأخير (مثلاً: هل كلمة "بيت" وكلمة "بيضة" تبدأن بالصوت نفسه؟ وهل كلمة "أَعمَال" وكلمة "بِلال" تنتهيان بالصوت نفسه؟).					