عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها

سناء بسام مصطفى أبو حديد

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1443هـ / 2021م

مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي، الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ، واتجاهاتهم نحوها.

إعداد:

سناء بسام مصطفى أبو حديد

بكالوريوس المرحلة الأساسية الأولى من جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

المشرف: د. بعاد الخالص

قدمتْ هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس التربية الأساسية ورياض الأطفال في كلّية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1443هـ / 2021م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أساليب التدريس

إجازة الرسالة

مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي، الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ، واتجاهاتهم نحوها.

الباحثة: سناء بسام مصطفى أبو حديد

الرقم الجامعي: (21712351)

المشرف/ة: د. بعاد الخالص.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 28/8/2021 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعاتهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د.بعاد الخالص التوقيع: .....
2. ممتحناً داخليّاً: د.ايناس ناصر التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً: د.علي محمد أبو راس التوقيع: .....

القدس– فلسطين

1443هـ/2021م

الإهداء

إلى طب القلوب ودوائها، وعافية الأبدان وشفائها، ونور البصائر وضيائها، إلى نبي الرحمة وسيد المرسلين **سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.**

إلى من أحمل اسمه بكلّ فخر إلى والدي الغالي

إلى من دعائها سر نجاحي، ورمز الحب والحنان، إلى القلب الناصع بالبياض

والدتي الغالية.

إلى سندي وعضدي وملاذي بعد الله، إلى من غمرني عطاء بعد وفاء، ووفاء بعد هناء إلى صاحب القلب الطيب

زوجي الغالي حافظ كشره

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة، والنفوس البريئة، إلى رياحين حياتي

أولادي

وإلى من أحمل وأفتخر بإسمها عائلتي الكريمة.

وأخيرًا إلى من طهروا بدمائهم ثرى الوطن الغالي، وإلى من ضحوا بحريتهم خلف الزنازين

شهدائنا وأسرانا البواسل

إقرار:

أقر أنا معدّة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما أشارت الباحثة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

سناء بسام مصطفى أبو حديد

التوقيع: .....

التاريخ: 28/ 8 /2021 م

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الانبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

لا يسعني وانا أقطف ثمار هذا الجهد، بعد ان أشرقت رسالتي إلى حيز الوجود إلا ان أتقدم بوافر الشكر والتقدير والعرفان من الدكتورة بعاد الخالص، لما قدمته من عون وإشراف على هذه الرسالة نصحًا وإرشاد دون كلّل أو ملل؛ لإخراج هذ العمل المتواضع لحيز الوجود بصورة متكاملة، فجزاها الله عني خير الجزاء.

وأتقدم بأسمى أيات الشكر والعرفان لأعضاء الهيئة التعليمية ،الذين كانوا منارة أضاءت عوالم جديدة.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير من أعضاء لجنة المناقشة على ما بذلوه من جهد في قراءة الرسالة ومناقشتها، ولما قدّموه لي من إرشادات وملاحظات قيّمة.

ولا يفوتني ان أتقدم بالشكر إلى السادة محكمي أدوات الدراسة، لما قدموه من نصح وإرشاد في أعدادها.

وأدين بالشكر لكلّ شخص قدم لي يد العون وساندني لإتمام هذا العمل، وجزى الله الجميع خيراً في الدنيا والآخرة.

وفي الختام أرجو من الله تعإلى ان يكون لهذا الجهد المتواضع فائدة مرجوة ونفع يتحقق وان يكون خالصاً لوجهه الكريم.

الباحثة: سناء أبو حديد

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي، الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأوّل الأساسي في مديرية تربية وتعليم محافظة أريحا والأغوار، للعام الدراسي (2020/2019) والذين تعرضوا لبرنامج روتينات الوعي الصوتيّ، والبالغ عددهم (132) طالبا وطالبة وبسبب التغيبات وظروف الكرونا طبقت الأدوات على (128) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأوّل الأساسي في مدرسة عائشة أم المؤمنين الأساسية للبنات، ومدرسة فصايل الثانوية المختلطة، ومدرسة النويعمة الثانوية للبنين، وتبنت الباحثة اختباراً لقياس مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ، واستبانة لقياس الاتجاهات نحو القراءة، وتأكدت الباحثة من صدق الأدوات، وثباتها.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، والتحليل النوعي والكمي، وبيّنت النتائج أن مستوى قراءة طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ كان مرتفعاً، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار، تُعزى لعامل الجنس، ولكن تبين وجود فروق في مجالي (استخراج الفونيمية الأخيرة، وتحليل الكلّمة إلى مقاطع) فقد كانت الفروق لصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في مستوى القراء المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار تُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال. أمّا بالنسبة لاتجاهات الطلبة، فقد تبين عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار نحو القراءة المبكرة، تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار نحو القراءة المبكرة، تُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة إعداد برامج تدريبية لتعريف المعلمين ببرنامج الوعي الصوتيّ وروتيناته، واعتمادها كأساس في عملية تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الأوّلى، لما تحققه من دور فعال في العملية التعليمية التعلّمية.

Early Reading Level of First Grade Students Enrolled in the Phonologic AwarenessRoutines Program and their Attitudes Towards it.

Prepared by: Sana'a Bassam Abu-Hadeed.

Supervisor: Dr. Buad AL Khales.

Abstract:

The study aimed at investigating the early reading level of first grade students enrolled in the Phonologic Awareness Routines Program and their attitudes towards it. The study population consisted of the completely first graders in the Education Directorate of Jericho and AL Aghwar Governorate for the school year 2019/2020. (128) students, both male and female was participate in this study from Aysha Um Al mo'mineen school for girls, Fasayil secondary school for girls and boys, and Nw'ma secondary school for boys. The researcher prepared a questionnaire to measure trends, and a test to measure the level of the routine program in early reading among students, and the validity and reliability of the tools were verified. The researcher used the descriptive analytical method, and she created a test for phonemic awareness. For data analysis the (test) was used, for the stability equation the (Cronbach Alpha), and for the simple regression line slope analysis the (SPSS).

The study showed that there were no statistical differences with the early reading level of the first grade students in Jericho governorate attributed to the gender factor. In addition, there were no significant statistical differences with the early reading of first grade students in the public school in Jericho governorate attributed to the enrollment in kindergarten. But for the trends of students, there were no differences of the trends of the first grade students who participated in the phonemic awareness routines in the public school in Jericho governorate attributed to the gender factor. And there were no differences with the trends of the first grade students who participated in the phonemic awareness routines in the public school in Jericho Governorate with the early reading attributed to the enrollment in kindergarten.

Based on these results, the study recommends to prepare training programs to familiarize teachers with the phonemic awareness program and adopting it as a basis in the teaching process of reading in first basic stage.

الفصل الأوّل

مشكلّة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلّة الدراسة.

3.1 أهداف الدراسة.

4.1 أسئلة الدراسة.

5.1 فرضيات الدراسة.

6.1 أهمية الدراسة.

7.1 حدود الدراسة.

8.1 مصطلحات الدراسة.

الفصل الأوّل:

مشكلّة الدراسة واهميتها:

1.1 المقدمة

نشترك مع الملايين من سكان الكرة الأرضية بالحدّيث والقراءة والكتابة، إذ نجد لكلّ أمة لغة خاصة للتفاهم والتواصل فيما بينها، ولا تعدّ اللغة العربية مجرد وسيلة للتخاطب والتفاهم وتنظيم الحياة اليومية والعلاقات البشرية وحسب، وانما تتجاوز ذلك لتصبح جزءًا من الأمة التي تنتمي إليها، فهي حاملة لأفكارنا ومعبرة عن أمانينا، وكاشفة لأسرار البيئة من حولنا، وبها نفكر ونتعلم ونتثقف، وبواسطتها يحفظ وينقل ويورث الأدب والعلم والفن (دمشقية، 1988).

وتُعدّ القدرة على التواصل باستخدام اللغة الرمزية مهارة أساسية في حياة المجتمعات الانسانية، وعنصرًاأساسيا يربط الانسان بمحيطه الاجتماعي، فهي بذلك تعدّ أعظم انجازات المجتمعات البشرية، وتتكامل فيها أربعة محاور لتشكلّ اللغة السائدة وهي: الاستماع والكتابة والقراءة والكلّام (الوقفي،2015)

واعتبرت القراءة مجالًا من أهمّ مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والرقي والنمو الاجتماعي العلمي (بطرس,2016).

وخير ما يدلّ على هذه الأهمية أوّل آيات نزلت على سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم – إذ قال تعإلى: أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْانسَان مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْانسَان مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) **(العلق:1-5)** ومعنى القراءة هنا يتجاوز إلى قراءة الكون والوجود الدالّ على عظمة الله عز وجل وقدرته (مصطفى، 2005)

فالقراءة فن لغويّ يرتبط بالجانب الشفوي للغة، عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان، وهي عملية ميكانيكية معقدة، تُنجز من خلال التعرف إلى الحروف، ونطق أصواتها، وهي على قدر من الأهمية، فهي توسع خبرة الطلبة، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة، وتزيد من شعورهم بذاتهم، وبذوات الآخرين، وتحل مشاكلّهم. (بطرس، 2016)

فالقراءة عملية معقدة، لا تقف عند هجاء الحروف ونطقها، ولكن الهدف منها الحصول على معانٍ تتضمنها هذه الحروف، وقد تعددت طرائق تدريس القراءة، ومن أهمها: الطريقة التوليفية التي تجمع الطريقتين: التحليلية والتركيبية، وقد اعتمد كتاب الصف الأوّل الابتدائي في كلّ الأقطار العربية تقريبًا. وتعتمد قراءة الطفل على عدة عوامل، منها: العوامل الجسمية، والنفسية، والعقلية، والانفعالية. (مدكور، 2010).

منذ ثمانية قرون، قال المفكر المسلم "ابن خلدون": **(السمع أبو الملكات اللسانية)** أي أنّ الاستماع أهم فنون اللغة ومهاراتها على الإطلاق، فالطفل يسمع ويفهم قبل أنّ يتحدث، وهو أداة المعلم وغيره في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة. (الباري، 2011).

تعدّ الطريقة الصوتيّة من أهم الطرق المستخدمة لتعليم الأطفال القراءة في الصفوف الأساسية، وهي إحدى الطرق التركيبية التي تبدأ بالحرف، ثم الكلّمة، ثم الجملة، ويعدّ الوعي الصوتيّ أهم ركائز هذه الطريقة، ويعرّف على أنّه: القدرة على تمييز أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها، وتشكيلها مع بعضها؛ لبناء وتكوين الكلّمات والألفاظ، مع القدرة على إدراك المتشابه والمختلف بينها، والتسمية السريعة للأشياء. (هلال، 2014).

تنطلق أهمية الوعي الصوتيّ من واقع ما يظهر على الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية من نقصٍ في الوعي الصوتيّ، الذي يسبب صعوباتٍ في التهجئة، والقراءة، والتمييز السمعي الجيّد، يؤدي إلى امتلاك الطالب قدرات ميتالغوية، تأهله لتحليل المبنى الصوتيّ للغة، أي أنّه يستطيع التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلّمات، والكلّمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، ثم مزج الأصوات لتكوين الكلّمات. (الوفقي، 2015).

يمكن القول إنّ مهارة الاستماع هي القناة الرئيسة التي تؤدي إلى اكتساب المهارات والمعلومات، ويمنحنا فرصة لممارسة أنشطة تعليمية نتعلم من خلالها مجموعة من الخبرات والمواقف الجديدة، والوعي الصوتيّ مهم في التعلم أكثر من القراءة. (الطراونة،2013).

وقد توجّب التركيز على مهارة القراءة من خلال عمل تدريبٍ خاصٍّ، ومجهودٍ كبيرٍ للتمكّن منه، وذلك لتنمية الوعي الصوتيّ وتطويره لدى الطلبة، ومساعدتهم على القراءة الصحيحة، والكتابة السليمة.

2.1 مشكلّة الدراسة:

تشير الدراسات إلى ضرورة تنمية مهارة الوعي الصوتيّ لدى الطلبة في المرحلة الأساسية المبكرة؛ لمساعدتهم في اكتساب مهارة القراءة والكتابة فيما بعد، من خلال الألعاب، والأغاني، والكلّمات المقفاه، والتحليل الشفهي لأصوات اللغة، وربط الأصوات مع الحروف التي تكوّنها وتمثلها، واستخدام الدراما، والقصص، ووسائل سمعية وبصرية. (الحسن، 2005).

حيث انبثقت مشكلّة الدراسة من معايشة الباحثة لمشكلّات القراءة العديدة التي يتعرض لها الطلبة في الصفوف المبكرة، وتحديدًا الصف الأوّل الذي يُعدّ كأساس لانطلاق مهارة القراءة لديه، في أثناء عملها الميداني كمعلمة لغة عربية للمرحلة الأساسية، زد على ذلك تلقي الباحثة برنامجًا تدريبيًّا **(مشروع اقرأ)** الذي نفذته مؤسسة (RTI) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ما مكّن الباحثة من ملاحظة بعض التقدم في مستويات القراءة لطلبتها، في أثناء تطبيقها للبرنامج المذكور، وهذا شجّعها على البحث، والتعمق في أصول روتينات الوعي الصوتيّ، وانعكاسها على مهارة القراءة لدى الطلبة.

وقد اطلعت الباحثة على بعض الدراسات المتخصصة بموضوع القراءة المبكرة والوعي الصوتيّ، مثل: دراسة أبوشنار، وأبوعودة وأبو منديل، وجودرش ولونقا، وآخرون، والتي أظهرت أنّ

القصور في تدريب الطلبة على مهارات الوعي الصوتيّ في سن مبكرة قد يؤدي إلى صعوبات في القراءة عند التحاق الطالب بالمدرسة، قد تنتهي إلى العسر القرائي.

ومن هنا انطلقت الدراسة بوصفها فكرة واقعية، لتغيير النمط السائد في تعليم القراءة، والذي يقوم على الطريقة الكلّية، إذ وجد أنّ الوعي الصوتيّ لا يُعدّ صفةً موروثةً، أو قدرةً متعلقةً بالنضج فقط، وإنّما هو مهارة نمائية قابلة للتعلم والتطور، من خلال التدريب، والمران على روتيناته المختلفة. (نيروخ، 2005).

وبناءً على ذلك، تتمحور مشكلّة الدراسة حول معرفة درجة القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ.

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية التابعة لمديرية أريحا والأغوار، وبيان فيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف الجنس، وسنوات الالتحاق برياض الأطفال.

كما سعت الدراسة إلى التعرف إلى إتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية أريحا والأغوار، وبيان فيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف الجنس، وسنوات الالتحاق برياض الأطفال.

4.1 أسئلة الدراسة:

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأوّل: ما مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ باختلاف (الجنس، والالتحاق في رياض الأطفال)؟

السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة؟

السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة باختلاف (الجنس، والالتحاق في رياض الأطفال)؟

5.1 فرضيات الدراسة:

انبثقت عن السؤالين الثاني والرابع الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ، تُعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ، تُعزى لمتغير دخول رياض الأطفال.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة، تُعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة، تُعزى لمتغير دخول رياض الأطفال.

6.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع المدروس (القراءة) وتأثيره على التحصيل العام للطلبة في جميع المراحل التعليمية، إذ كشفت هذه الدراسة العلاقة التي تربط ممارسة طلبة الصف الأوّل الأساسي لروتينات الوعي الصوتيّ بالقراءة المبكرة لديهم، وقد فصلت الباحثة الأهمية كما يأتي:

أولًا: الأهمية النظريّة:
قد تسهم هذه الدراسة في زيادة الوعي حول أهمية روتينات الوعي الصوتيّ في اكتساب مهارة القراءة مبكرًا في الصف الأوّل الأساسي تحديدًا، بالإضافة إلى تأثيره على القراءة الجهرية، وفهم المقروء.

ثانيا: الأهمية العملية:
تسلّطُ هذه الدراسة الضوء على روتينات الوعي الصوتيّ، وتحاول جذب اهتمام المختصين لتطوير المناهج وفق هذا الأسلوب، كما أنّها تقدم الفائدة لمشرفي المرحلة الأساسية لتدريب المعلمين في كيفية استخدام هذه الروتينات؛ لتحسين طرق تدريسهم مهارة القراءة في الصفوف الأساسية. بالإضافة إلى ما تحويه الدراسة من معلومات، ومفاهيم، واستراتيجيات متطورة لروتينات الوعي الصوتيّ.

ثالثا: الأهمية البحثية:
قد تفيد الدراسة الباحثين والمختصين في موضوع القراءة، كما أنّها تفتح الآفاق أمام طلبة الدراسات العليا؛ لإجراء مزيد من البحوث التربوية حول الوعي الصوتيّ وروتيناته، وإضافة مادة علمية جديدة تثري البحث العلمي.

7.1 حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدّود الآتية:

الحدّ البشري: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الأوّل الأساسي في المدارس الحكومية.

الحدّ الزماني: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأوّل من العام الدراسي (2020/2019).

الحدّ المكاني: طُبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية من محافظة أريحا والأغوار.

الحدّ المفاهيمي: حُددت هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

روتينات الوعي الصوتيّ: هي طريقةٌ في التدريس تعتمد على الاستماع الجيّد للكلّام المنطوق وتحليله ذهنيًّا؛ للتعرف إلى مدى صحته لغويًّا، وتثبيته في الدماغ كقاعدةٍ صوتيةٍ مسموعةٍ (الطميزة،2014).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها: نهجٌ شاملٌ لتعليم القراءة والكتابة للصفوف الأولى، ويضمن عدداً من الروتينات المتداخلة والمتماسكة؛ لتمكين الطالب من التركيز على الوعي الصوتيّ، ودراسة الأصوات، والعلاقة بينها، وتأليفها لبناء الكلّمات، وأخذ تصورات ذهنية للمفردات، والاحتفاظ بصورتها في الذهن؛ لبناء الكلّمات، والجمل، والتراكيب، مع فهمهم للمقروء، وكتابته.

القراءة المبكرة: هي عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات، وبين القارئ فكريًّا، وعقليًّا، وبصريًّا، مما يؤدي إلى فهمه وتذوّقه عندما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ثم توظيفها في المواقف الحياتية في عمر مبكّر جدّاً، قبل وصوله السابعة من عمره. (عليوات، 2007)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنّها: مقدرة الطفل في الصف الأوّل على استيعاب كون الكلّمة مكوّنة من أصوات تتمثل بالمقاطع والفونيمات، وربط الحرف بصوته، وترجمة الرموز الكتابية، وذلك من خلال التركيز على روتينات الوعي الصوتيّ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار القراءة المعدّ في هذه الدراسة.

الاتجاهات: يعرّفها (زيتون، 1998): مجموعة من المكونات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد، أو الطالب نحو قضيةٍ، أو موضوعٍ، أو موقعٍ، وكيفية تلك الاستجابة من حيث القبول أو الرفض.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: شعور الطالب بالقبول أو الرفض، والميل للاستعداد لتعلم مادة اللغة العربية، والاستفادة منها، والاستمتاع في دراستها، ويحدد ذلك باستجابة الطلبة على مقياس اتجاهات نحو القراءة الذي أعدته الباحثة.

طلبة الصف الأوّل الأساسي: هم مجموعة طلبة الصف الأوّل الأساسي الذين يدرسون في المدارس الفلسطينية، وتتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظريّ .

1.1.2 اللغة.

2.1.2 اللغة العربية

3.1.2 القراءة.

4.1.2 الوعي الصوتيّ.

5.1.2 روتينات الوعي الصوتيّ.

6.1.2 الاتجاهات.

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 المحور الأوّل: الدراسات التي تتعلق بالقراءة المبكرة.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالوعي الصوتيّ.

3.2.2 المحورالثالث: المتعلق بالاتجاهات.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

الإطار النظريّ، والدراسات السابقة:

1.2 الإطار النظريّ:

تناول هذا الفصل كلّا من الإطار النظريّ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تناولت: مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ، واتجاهاتهم نحوها، واشتمل الإطار النظريّ المجالات الآتية: اللغة، واللغة العربية، والقراءة المبكرة، الوعي الصوتيّ، وروتينات الوعي الصوتيّ، والاتجاهات.

وقد عُرضت الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة من الأحدث إلى الأقدم.

1.1.2 اللغة:

الحمد لله، علم الإنسان ما لم يعلم، بأن وهبه حسًّا يستشعر به، وعقلًا يُدرك به، ولسانا يتكلّم به، وأودع من سره فيه وفي غيره من العالمين ما يشف عن ذاته، ويعكس بديع صنعه في مخلوقاته، فتعالى الله جل جلاله، وأحكمت آياته (جبر، 1999).

يسعى الإنسان منذ القدم لكشف الأسرار التي يزخر بها الكون، لتنير له عقله، فتدفعه إلى مزيد من البحث والمحاولات الجادة لدراسة مظاهر السلوك الإنساني، وتعدُّ اللغة من أهم هذه المظاهر، وفي مقدمة نشاطاته، ما دفعه إلى التعرف بجوانبها المختلفة: من أصوات، ومفردات، وقواعد، ودلالة...الخ (شاهين، 1980).

وما دام الإنسان لا يعيش في فراغ، فكذلك اللغة. إنّها لا تعيش في فراغ، وتحيا مع الناس، فتنمو بنموهم، وتتمستوى بما يصيبهم، فتصبح سجلًّا أمينًا لتفاصيل حياتهم (الملاح، 2010). وصدق الله

العظيم، إذ يقول: "الرحمن(1)علّم القران(2) خلق الإنسان(3) علّمه البيان(4)" (سورة الرحمن، الآية.....).

فقصة اللغة هي قصة الثقافة الإنسانية، والثقافة لا تنعكس بوضوح في شيء مثلما تنعكس في اللغة، حتى إنّ بعض الكُتّاب ذهب إلى القول بأنّ كلّ ما يظهر في لغة مجتمع من المجتمعات إنّما هو دليل على موقع ذلك المجتمع في ركب الثقافة.

وهي سمة إنسانية لجنسنا البشري، فهي خصيصة إنسانية، لا تعبّر عن الأفكار فقط، بل تشكلّها، والتفكير ليس إلا لغة صامتة، واللغة تولّد الفكر.

ولقد اختلف الباحثون القدماء والمحدثون في تعريف اللغة، وتحديد مفهومها، ولسنا هنا لتتبع الاختلاف في تعريفها أو مناقشة أسس الاختلاف، بقدر ما يعنينا الوقوف على تعريف يمكن أن يوفّق بين أغلب الآراء، ويحدّد طبيعة اللغة، والهدف المقصود منها. (الحوامدة، عاشور، 2007).

فاللغة مثل الكرة، أصلها لغو، من باب: دعا وسعى ورضي، ويعرّفها **ابن جنيّ** بأنّها: أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم (شاهين، 1980).

وذهب **(تود)** إلى تعريف اللّغة في أبسط تعبير عنها بأنّها: مجموعة من الإشارات نتواصل بواسطتها، والكائنات الآدمية ليست المخلوقات الوحيدة التي لديها نظام اتصالي محكم، فالنحل يتواصل فيما بينه حول رحيق الأزهار (تود، 1994).

وعرّفها **الملاح** بأنّها نظام صوتي رمزي اعتباطي، يتفق عليه مجتمع إنساني ما؛ للتفاهم فيما بينهم (الملاح، 2010). ووضحها **ابن منظور** بأنّها: اللّغة تتبدل، وتتغير، وتتطور حسب تبدل الأقوام، والأحوال، وأن مصدر كلّمة (لغة) هي (اللغو).

كما يعرّفها اصطلاحا بأنها: ظاهرةٌ اجتماعيةٌ، وأداةٌ للتفاهم، والاتصال بين أفراد الأمة الواحدة، ونمط سلوكٍ بينهم. (السيد، 2003)

وقدم **(جون ديوي)** تعريفا للغة، مؤداه أنّ الجوهر الأساسي، والوظيفة الأساسية للغة ليست التعبير عن شيء حاضر أو موجود، ولا حتى عن الأفكار الحالية، ولكن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال، أي تحقيق التعاون في نشاط يشارك فيه ما يزيد على فرد واحد، ويعدّل فيه سلوك كلّ فرد، وينظم بواسطة رفقائه في هذا النشاط. (السيد، 2003).

وعرفها (ماكس مولر) بأنّها: رموز صوتية مقطعية، يُعبّر بمقتضاها عن الفكر(عاشور، والحوا مدة، 2007). ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة للغة الحقائق الآتية:

- اللغة قدرةٌ ذهنيةٌ تتكون من معارف لغوية.
- اللغة نظامٌ من الرموز يتميز بأنّه صوتيٌّ، ينتج عن طريق جهاز النطق، وإنساني لأنّه نتاج للجهد البشري.
- اللغة ليست غاية في حد ذاتها، وإنّما هي وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع.
- اللغة تمثل أفكاراً مكتسبة عن العالم.
- اللغة لها طبيعة منظمة، وتوليدية، واصطلاحية.

2.1.2 اللغة العربية:

قال– تعالى– في محكم كتابه: "وإنّه تنزيلٌ من ربّ العالمين تنزّل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسانٍ عربيٍّ مبينٍ"(سورة الشعراء).

اللغة ظاهرة بشرية انماز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله– تعالى– على الإنسان، وتعرّف اللغة العربية بأنّها: نظامٌ رمزيٌّ صوتيٌّ، اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه

في التفكير، والتعبير، والتفاهم، والاتصال والتواصل، إنّ أكثر ما يميّز اللغة العربية أنّها لغة الإسلام، وكتاب الله العزيز الكريم.

وهي الأساس والمقوم الأوّل في بناء الأمة العربية، وأنّها صاحبة تاريخ طويل متصل، وذات فكرية، وأدبية واسعة، وهي ذات نسق خاص، ولها وحدات صوتية، وتركيبات خاصة، بجانب أنّها لغة الحديث الشفهي، وهي أكثر اللغات اختصاصًا بالأصوات الساميّة. يقول الفراء في العربية: "وجدنا للغة العرب فضلًا على لغة سائر الأمم، اختصاصًا من الله، وكرامةً أكرمهم بها، وإنّ فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات" .(الدليمي، والوائلي، 2003).

ويمكن القول أنّ وظائف اللغة كثيرة، منها:

هي وسيلة الإنسان العربي في التفكير، حيث تحمل مبادئ الإسلام السليمة، بحكم أنّها لغة القرآن الكريم، وتعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية، وتعتبر مقوّمًا من مقومات الأمة العربية الواحدة، فهي لا تدرس، ولا تعلم لذاتها؛ لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلم سائر المواد الأخرى، وهي الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي (طعيمة، 2004).

مهارات اللغة العربية:

مهارة الاستماع: هو فنٌ ترتكز عليه فنون اللغة من تحدّثٍ، وقراءةٍ، وكتابةٍ، لذلك كان من الضروريّ العناية، والاهتمام بالمهارات، والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع، من خلال الاختبارات التحصيلة، وأن تمنح درجات لتقييم الطالب، أسوةً بالمهارات اللغوية الأخرى، وتوفير كلّ ما يساعد على تطبيقها.

مهارة المحادثة: لتنمية مهارات التعبير الشفوي، ينبغي أن تتاح للمعلمين فرص كثيرة؛ لمزاولة التعبير بلغةٍ تتصف بخصائص التعبير الشفوي، وحيويته، وتنوعه، واستجاباته لحاجاتٍ عمليةٍ وطبيعيةٍ، فنصوص الانطلاق في المرحلة الأولى مثلا مفيدةٌ في اكتساب رصيدٍ أوليّ، من خلال

تدريس الاستماع، لبناء تعلم المهارات الأخرى عليه، تعوض التعبير بحفظ نصوص كتابية جاهزة، لا تلائم خصائص اللغة الشفوية.

مهارة القراءة والحفظ: لتنمية مهارتي القراءة والحفظ نحتاج لاستخدام محتوياتٍ ونصوصٍ قرائيةٍ، تدعم مهارتي الاستماع والتعبير وتثريهما، وتخدم وظائف القراءة عامة، ووظائفها في تعليم الطلاب، واستجابتها لحاجاتهم الخاصة، فلا بدَّ من تنوّع النصوص القرائية تنوّعًا قابلًا لتنمية الميول القرائية.

مهارة الكتابة: إنّ مهارات الكتابة رسمًا وخطًّا تستلزم تقوية رابطها بالقراءة والاستماع، والتعبير، ومراعاة ارتباطها بالمهارات النفسية الحركية، تمييزًا ورسمًا وخطًّا. وعليه اقترح المعلمون تطوير كراسات خاصة للتدريب على أصول الكتابة والخط وضوابطه، وعناية خاصة بالرسم، خاصة في المرحلة الأساسية (حماد والعيد وفورة، 2014).

مستويات التحليل اللساني:

رغم الاختلاف الحاصل بين الدارسين في تحديد عدد هذه المستويات إلا أن غالبية الدارسين يرون أنها أربعة مستويات:

المستوى الصوتيّ: انشغل اللغويون قديما بدراسة الأصوات اللغوية، واعتبرت محاولاتهم الأوّلية هي البذرة الأوّلى التي انطلق منها لغويو العصر ليتناولوا بالدرس الأصوات الانسانية في جانبها المادي، وذلك من أجل وصفها وتفسيرها وتصنيفها معتمدا على النظريّات والمعارف المستمدة من فروع هذا العلم حيث سنتناوله بشيء من التفصيل فيما بعد (محمد، 2013).

المستوى الصرفي: وهو العلم الذي يتناول دراسة أبنية الكلّمة وما يكون لحروفها من أصالة أو زيادة أو صحة أو إعلال أو إبدال أو حذف أو قلب أو إدغام أو إمالة، وما يعرض لآخرها مما ليس

بإعراب ولا بناء كالوقوف والتقاء الساكنين، إذ يعتمد هذا العلمُ على تقسيم الكلّمات إلى أدنى وحدة لغوية، هي الفونيمات، ثم المقاطع، ثم المورفيمات، ثم الكلّمات، ثم الجمل (أبو العينين، 2000).

المستوى النحوي: هو المستوى الذي يبحث في نظام الجملة وأحوال الكلّمة من حيث البناء والإعراب، وما يعرض لها من حالة تركيبها وضبطها وإعرابها، وحديثنا هنا سيكون مُنصبا على النظام النحوي (الجملة) بين القدماء والمحدثين، حيث أدركوا قيمتها في اللغة، واهتدوا إلى نواح فيها، كانت محورا لدراساتهم. فجعلها قسم من دارسي علم اللغة المعاصر أساسًا لدراساتهم وبحوثهم، وذلك لأهميتها في إظهار المعنى وهو الهدف الرئيس للبحث اللغوي المعاصر (الحوامدة، 2009).

المستوى الدلالي: وهو علم يبحث في معاني الكلّمات والجمل والمعنى هو الأساس الذي يقوم عليه التفاهم بين أفراد المجتمع، ومن ثم فإن علم المعنى هو المشكلّة في الدراسات اللسانية، لأنها تُعدُّ هياكلّ جامدة إذا لم تتجسد في المعنى، قال فيرث: "إن المهمة الأساسية للسانيات الوصفية هي توضيح المعنى".

3.1.2 القراءة:

القراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني، والموصلة إلى كلّ أنواع المعرفة المختلفة وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان وهو جالس على كرسيه، فيعرّف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويُلمُّ بكلّ ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، ولذلك عُدَّ اختراع الإنسان للقراءة والكتابة هو أُولى خطوات تقدمه الحضاري التي يعيشها الآن.

مفهوم القراءة: القراءة هي إدراكٌ للرموز المعنوية، ونطق به، ثم استيعابه، وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل معها، واستجابة لما تمليه هذه الرموز (حماد، العيد، فورة، 2014)

مكونات الاستعداد للقراءة:

القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها الفرد، فهي وسيلة اتصال لا يمكن الاستغناء عنها، وهي هدفٌ أساسيٌ لتعلم اللغة العربية بصفةٍ عامةٍ، ولتعلم المرحلة الأساسية بصفةٍ خاصةٍ. لذلك وجب

مراعاة الاستعداد للقراءة، فهي الخطوة الأولى للتقدم في مهارة القراءة، ويبدأ ذلك بالاستعداد للتعلّم، الذي يُقصد منه: توفر القدرة الكامنة لدى الطفل للتعلّم، ويتم مستوى الاستعداد بعاملين هما: النضج، الخبرات السابقة، والخبرات التي تؤدي إلى التعلم الصحيح، هي الخبرات السليمة.

النضج: هو أحد مكونات الاستعداد للقراءة، يتعلق النضج بالجانب العضوي، وهو أن يصل الطفل إلى مستوى من النمو يكون معه قادرًا على أداء مهارة من المهارات، وقد يكون النضج عضليًا أو لغويًّا أو عقليًّا أو عاطفيًّا.

الخبرة السابقة: إنّ المجموعة الثانية التي تسهم في بناء الاستعداد هي الخبرة. وتعني ما لدى الفرد من أفكارٍ ومهاراتٍ سابقةٍ تتعلّق بالشيء المراد تعلّمه وما يتوافر لديه من اهتمامات وأهداف مناسبة لتعلّم هذا الشيء، والطفل الذي لا توجد لديه خبرة في مقابلة الرموز مع الصور أو الأشياء، لا يكون مستعدًا للتعلّم والقراءة، حتى لو كان مستوى نضجه الجسمي والعقلي مناسبين.

الدافعية: أمّا المجموعة الثالثة للاستعداد هي الدافعية. وهي تنمو وتتطور من خلال الخبرة، بالإضافة إلى توفر النضج العقلي والفيزيقي، وتوفر الخبرة المناسبة التي تجعل التعلّم ممكنًا، لأنّه يلزم توافر الرغبة لدى المتعلم في التعلّم (سليمان،2001).

إنّ أيّ نقصٍ أو اختلالٍ في هذه المكونات الثلاث يجعل التعلّم غير فعالٍ، مما يتطلب من المدربين العمل على تحقيق المكونات وبنائها مع الطالب لتحقيق مهارة القراءة.

طرق تعليم القراءة للمبتدئين:

وهناك أربعة طرقٍ لتعليم القراءة للمبتدئين وهي:

- طريقة البدء بالحرف.
- طريقة البدء بالكلّمة مع الاعتماد على معرفة أسماء حروفها وأصواتها.
- طريقة البدء بالكلّمة مع التركيز على صوتياتها.
- طريقة البدء بالجملة (سمك، 1975).

ويمكن إرجاع تلك الطرق القديمة والمستحدثة إلى أصلين أساسيين:

أولا: الطريقة التركيبية أو الجزئية: وقد سميت كذلك لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين أجزاءَ الكلّمة، أي حروف وأصوات اللغة أولا، وتتدرج إلى تعليمهم المقاطع ثم المفردات فالجمل قراءة وكتابة، كما أننا نركب فيها الكلّمة من عدة حروف.

وتقسم هذه الطريقة إلى قسمين:

الطريقة الهجائية: وبهذه الطريقة يتعلم المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها: ألف، باء.....ياء، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشددة، قراءة وكتابة، ثم يبدأ بضم حرفين منفصلين ثم ثلاثة لتكوين كلّمة ثلاثية ثم جمل.

ومن أبرز عيوب هذه الطريقة أنها تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء، كما أنّها تنمي عند المتعلم بطء القراءة (الدراويش، 1994).

الطريقة الصوتيّة: تقوم هذه الطريقة على البدء بتعليم الحروف بأصواتها، مع الاهتمام بتعليم شكلّ الحرف وهيأته وصورته، إذ يتفق هذا الأسلوب مع الأسلوب الهجائي من حيث البدء بتعليم

الحروف، إلّا أنّه يهتم كلّيًّا بأصوات الحروف لا بأسمائها، لأنّ صوت الحرف هو الذي يمثل الحرف تمثيلًا حقيقيًّا في الكلّمات.

ويُؤخذ على الطريقة الصوتيّة أنها قد تترك عادات سيئة في النطق، مثل مدّ الحروف دائمًا، وأنّه قد يهدم وحدة الكلّمة مما يؤدي إلى تعثّر الطالب في القراءة (الدليمي، والوائلي، 2003).

ثانيًا: الطريقة التحليلية: وهي التي تبدأ بتعليم الكلّمات قبل الحروف، فهي عكس الطريقة التركيبية، فالطفل يتعلم بهذه الطريقة الكلّ قبل الجزء على أساس أنّ هذا الترتيب الطبيعي للكلّام.

وتقسم الطريقة التحليلية إلى قسمين:

الطريقة الصوتيّة للكلّمة: وهي طريقة تحليلية ينطق فيها الطفل الكلّمة دفعة واحدة بطريقة تخلو الكلّمة فيها من حروف المدّ، وهنا تختار الكلّمة التي تمثل أصواتاً خاصّةً، تُنظم باتباع تكرارٍ مقصودٍ لبعض الحروف في بداية الكلّمة ووسطها ونهايتها.

ويُؤخذ عليها أنّها ترغم المدرس على استخدام كلّمات غريبة عن الطفل، كما أنّها تعيق سرعة القراءة، وهي تعتني بالكلّمة ورسمها فقط، وتؤدي إلى الخلط بين الكلّمات المتشابهة، وتحتاج إلى وقت وجهد كبيرين (سمك، 1975).

طريقة الجملة: تقوم هذه الطريقة على أن الوحدة الكلّية ذات المعنى هي الجملة لا الكلّمة، لأنّ الكلّمة لا يتحدد معناها ويتضح إلّا إذا وضعت في جملة، وتُعدّ على هذا مشوّقة للقراءة، وتتلاءم مع مستوى الطالب واستعداده.

ويُؤخذ عليها: أنّها تحتاج إعدادًا خاصًّا وقدرةً على استخدام الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية الكثيرة، بالإضافة إلى أنّها تدفع الطالب إلى حفظ الجمل غيبًا (الحوامدة، عاشور، 2003).

وبناءً على ما أُخذ على الطريقتين السابقتين وتلافيًا للنقص فيهما رأى العلماء أنّه من الأنسب الأخذ بحسنات الطريقتين معًا ضمن الطريقة التوليفية، أو ما يعرّف بالتحليلية التركيبية، التي تقوم على المزج والتوليف بين الطريقتين سابقتي الذّكر (علي، 2011).

لقد بُني كتاب القراءة للصف الأوّل على الطريقة التوليفية، وينبغي على المعلم الإلمام بهذه الطريقة وبوسائل تدريسها، لكي يستطيع أن يدرس الكتاب بنجاح. ومن مزاياها أنّها تقدّم للأطفال جملًا أو كلّمات ذات معنى، كما أنّها تُحلل الكلّمات تحليلًا صوتيًا لتمييز الأصوات المختلفة عن بعضها، بالإضافة إلى أنّها تدفعه لإدراك الأشياء جملةً أسبق من إدراكها أجزاء، وتمرُّ هذه العملية بمراحل أربعة، هي:

- مرحلة التهيئة: وتقوم هذه المرحلة على تهيئة أذهان الطلبة للمهارة الجديدة وجذب اهتمامهم لها من خلال أساليبٍ متنوّعةٍ، منها إثارة الأسئلة أو عرض شيء حول موضوع الدرس أو موقفٍ مثيرٍ ذي علاقة بالدرس، ويجب على التمهيد أنّ يتصف بالحيوية والسرعة والتركيز والإيجاز (الدليمي، والوائلي، 2003)
- مرحلة التعريف بالكلّمات والجمل: وهنا يبدأ الطفل بأخذ رموز الحروف المكتوبة، والربط بين الأصوات والألفاظ المنطوقة، وذلك من خلال أساليب متنوعة ومنها عرض كلّمات سهلة وتدريبهم على نطقها ثم إضافة كلّمات جديدة كلّ درس وتكوين جمل من كلّمات الدرس واستخدام البطاقات واللوحات وغيرها لتثبت ما عرفوه (الدراويش، 1994).
- مرحلة التحليل والتجريد: وتقوم هذه المرحلة على تجزئة الجمل إلى كلّمات وتجزئة الكلمة إلى الأصوات، ونختار الكلّمات المجزئة مما سبق، بعد أن عرفه الطالب ،وهي من أهم مراحل هذه الطريقة لأنّها توجه الطالب إلى مواجهة الكلّمات الجديدة وقراءتها وذلك بتجزئتها إلى عناصرها، وذلك باستخدام الأقلام والبطاقات (أبو مغلي، 1986).
- مرحلة التركيب: وتهدف إلى تدريب الأطفال على استخدام ما تعرّفوا إليه من كلماتٍ وأصواتٍ وحروفٍ في بناء جمل، وهذا البناء يكون في مستويين: بناء جملة وبناء كلّمة (القدس المفتوحة).

أنواع القراءة:

تتفرع القراءة إلى ثلاثة أفرع: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، القراءة السمعية.

أولا القراءة الصامتة: وهي العملية التي تُفسّر بها الرموز الكتابية وغيرها، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه.

ومن مزاياها: أنّها لا تحتاج إلى جهد وعناء، وأنّها أيسر وأسرع في الأداء القرائي من القراءة الجهرية ويشعر القارئ فيها بالحرية والاطمئنان، والاستيعاب بشكلٍ أكبر (أبو راس، 2008).

ثانيًا القراءة الجهرية: وهي العملية التي تُترجم فيها الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظٍ منطوقةٍ وأصواتٍ مسموعةٍ متباينة الدلالة، بحسب ما تحمل من معنىً ينبغي على القارئ أن يُدركه بقراءته إدراكاً يُمكّنه من الانتفاع به. والقراءة الجهرية تحتاج وقتًا وجهدًا يزيدان على القراءة الصامتة.

ومن مزاياها: أنّها مهمة بشكلٍ كبيرٍ في مستقبل الطالب، إذ تتطلب الحياة العملية جودة النطق والتأثير وحسن التعبير الصوتيّ عن المعاني، ومراعاة القواعد النحوية والصرفية، كما أنّها وسيلة لنقل المعلومات إلى من لا يُحسن معرفتها بنفسه (قورة، 2001).

ثالثًا: القراءة السمعية: وهي عملية يتلقى فيها الطالب مادةً صوتيةً بقصد فهمها، والتمكّن من تحليلها، واستيعابها والقدرة على نقدها، وهي مهارةٌ أساسيةٌ من مهارات الاستقبال، وتحتاج إلى قدرٍ من الانتباه والتركيز، وهي شرطٌ للنمو الفكريّ واللغويّ، وللتعلّم.

ومن مزاياها: تنمية عادات الاستماع الجيّد، التمكّن من نقد المسموع، القدرة على إدراك أغراض المتكلّم، وتنمية التذوق لما يستمع إليه، وإدراك العلاقات بين السبب والنتيجة (الدليمي، والوائلي، 2003).

الاستعداد للقراءة من وجهة نظر العلماء: جانييه، وبياجيه، وبرونر، وأزوبل:

مفهوم الاستعداد القرائيّ عند **جانييه:**

يَعدُّ **جانييه** السلوكي النمو المعرفي للقراءة محصلةً عامةً لخبرات التعلم، ونمط التعلّم التراكمي، وأنّ الأطفال ينمون معرفياً لأنّهم يتعلّمون منظومات من القوانين التي تزداد تعقيدًا باستمرار، التي لا يمكن أن تظهر إلّا إذا تعلّم الفرد المتطلبات المسبقة من القوانين الأسهل.

مفهوم الاستعداد للقراءة عند **بياجيه:**

يقول **بياجييه** إنّ الاستعداد التطوري للتعلم له مفهوم نسبي، لأنّ حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها الطفل، والتي تتمستوى بفرص تفاعل الطفل مع مثيرات البيئة، لإتاحة الفرصة أمام الطفل للتفاعل مع الأشياء وتجربتها، ومع الأشخاص ومناقشتهم.

مفهوم الاستعداد للقراءة عند **برونر:**

يقول **برونر** إنّ الاستعداد للتعلّم يبدأ بالفرضية الآتية:" يمكن تعليم موضوع بفاعلية، وبشكلّ عقلي أمين، لأيّ طفلٍ في أي مرحلة من مراحل النمو"، كما يرى أن فاعلية وكفاية بيئة المادة الدراسية تعتمد على مجموعة من العوامل، والتي تؤثر في قدرة المتعلّم على تعلّم المادة، وهذه العوامل هي: طريقة عرض المادة الدراسية، والاقتصاد في المعلومات لفهم المادة، والقوّة الفعّالة لربط المواد مع بعضها بشكلٍ فاعلٍ.

مفهوم الاستعداد للقراءة عند **أوزوبل:**

يرى **أوزوبل** أنّ الاستعداد للقراءة يتمستوى مباشرة بمقدار وضوح وتنظيم المعرفة الراهنة عند المتعلّم، والمعرفة الراهنة تتألّف من المفاهيم والقضايا والنظريّات والمعطيات الإدراكية الخام، التي

تتوفر للمتعلّم في لحظة ما، وهي ما يسميها "البنية المعرفية" بالإضافة إلى أهمية الممارسة في التعلّم القائم على المعنى والدافعية (سليمان، 2001).

التعلّم واكتساب اللغة عند البنائية:

التعلّم عمليةٌ معقدةٌ، ويبنيها المتعلّم ذاتيًا، وذلك للحصول على المعرفة، التي تعدُّ أساس الحياة، والتعلّم أساس الحصول على المعرفة، والمعرفة هي القوة، والقوة هي الحياة، والتربية هي الإعداد للحياة (زيتون، 2007).

تنظر البنائية إلى أنّ المعرفة تُبنى بصورةٍ نشطةٍ على يد المتعلّم، ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة، إذ يقوم التدريس على العملية التفاعلية مع مراعاة ميول الطلبة واحتياجاتهم، وذلك بدمج الخبرات السابقة للمتعلّم بالمدخلات الحالية، آخذًا بعين الاعتبار البيئة التي يحدث فيها التعلّم، ما يُولّد حالة من التكيّف العقلي (زيتون، زيتون، 2006).

ولأن القراءة أساس بناء الشخصية الإنسانية ووسيلة الفرد في تكوين ميوله واتجاهاته، وهي وسيلة الفهم وتحصيل المعرفة والتعلّم والتعليم، فقد ازدادت الحاجة إليها بازدياد التطوّر المعرفيّ والتكنولوجي. واتجهت البنائية إلى استراتيجيات لتنمية مهارة القراءة، مثل الاستراتيجية البنائية التي اتجهت إلى التشديد في عملية القراءة على ما يجري في داخل القارئ، أي التشديد على العمليات العقلية الداخلية للقارئ في أثناء عملية القراءة، وما تأسس عليه فإنّ الطفل من وجهة نظر هذه الاستراتيجية ليس صفحةً بيضاءَ، إنّما لديه معارفٌ وأفكارٌ سابقةٌ ترتبط في عملية القراءة بالمعرفة الجديدة (نصيرات، 2006).

والسؤال الذي يُثار هنا كيف يطبّق المعلّم مبادئ البنائية في أثناء تدريس القراءة؟

تلفت الأصوات انتباه الأطفال في هذه المرحلة العمرية بدرجة عالية، ويستمتعون بالقراءة والكتابة، ويحبون ألعاب الكلّمات، ويملكون ذاكرة قوية للحفظ، ويتلهفون لسرد القصص، وأفضل وسيلةٌ للتعلّم

عندهم هي عن طريق الاستماع والتحدّث وإعطاء المتعلم قصةٍ غير كاملة ليقوم بكتابة تكملة لها (زيتون، زيتون، 2006).

تدريس القراءة للأطفال

قبل الخوض في موضوع القراءة للصف الأوّل وجب علينا أنّ نمرّ على المدرسة الأساسية، وطبيعةِ نمو الطلبة فيها، إذ تُعدّ الغايةُ من التربية في المدرسة الأساسية مساعدةَ الطفل على النمو بشكلٍ شاملٍ ومتوازنٍ، وتنمية شخصيته المتفردة لأنّ المدرسة الأساسية تتناول الناشئة، وهم في الطفولة المرنة، التي تُعدّ قوة ايجابية في التعلّم وفي تطور النمو العقلي والمعرفي في هذه المرحلة (مصطفى، 1989).

أهمية المرحلة الأوّلى في تعليم القراءة: هناك دورٌ حاسمٌ لمرحلة التدريس الأوّلى في حياة الطالب في الصف الأوّل لمّا لها من تأثيرٍ على تحصيله في المستقبل. فالطفل قبل أنّ يبدأ الكلّام يتخذ له صورًا أولية للاتصال مع والديه ومع من حوله، ففي مرحلة ما قبل المدرسة يكون الطفل ذخيرة من مفردات للتواصل والتحدّث، ومع الوقت يبدأ بفهم الجمل وتكوينها واستخدامها حتى يتكوّن لديه مجموعة من المفاهيم الواضحة التي يستخدمها ويفهمها بشكلٍ مناسبٍ تُكوّن لديه استعدادًا واضحًا لتعلّم القراءة (علي، 2011).

وقبل تدريس القراءة للطلبة يجب أنّ نأخذ بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في تعليم القراءة لهذه المرحلة المبكرة:

القدرة العقلية: ترتبط درجات اختبارات القراءة بالاختبارات العقلية، وتُفيد بأنّ القدرة العقلية ترتبط مع التقدّم في القراءة ارتباطًا أعلى منه. وعندما ينخفض الارتباط، فإنّ ذلك يشير إلى أنّ هناك عوامل أخرى تؤثر على تقدّم في القراءة.

طواعية اللغة: إنّ المستمع الجيّد هو الذي يجيد فهم لغة المتحدث، وبالمثل فإنّ القارى الجيّد هو الذي يجيد فهم لغة المؤلف، وأنّ أحد العوامل المهمة التي تؤثر على التقدّم في القراءة هو تمكّن الطفل من اللغة، ومدى سيطرته عليها، وقدرة الطفل على تعرّف الكلّمات ونطقها، وفهم معنى الجملة وتتبع الأفكار والقراءة الجهرية كلّها تتمستوى بمدى السيطرة على اللغة.

حصيلة الخبرات: تعني القدرة على فهم ما يُقرأ، وتتوقف على ما تثيره المادة المقروءة، وما تستدعيه من معانٍ، وهذا بدوره يتوقف على الخبرة السابقة، فإذا كانت المعاني المتداعية حية وواسعة يكون فهم القارئ لما يقرأ أكمل، ولكن إذا كانت المعاني المتداعية ضئيلة فإنه يفهم معاني قليلة أولا يفهم ما يقرأ، كلّها أمور مرتبطة بخبراته السابقة.

الحالات العضوية: إنّ التقدّم في القراءة يتمستوى بدرجةٍ كبيرةٍ ببعض العوامل العضوية كحده المزاج، أو التعب، أو الألم الجسدي، والفشل في القراءة يرجع أحيانا إلى أمراض، أو خلل في الناحية السمعية أو البصرية، فتعلّم القراءة يتطلب القدرة على رؤية الكلّمات، وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف، وقد تؤدي عيوب الإبصار إلى رؤية الكلّمات مهزوزة، وقد يكون البصر سويًّا ولكن لم يبلغ مستوى النضج المناسب لعملية القراءة. والسمع بداية لتعلم اللغة، فيه تُعرف الأصوات وتختزن في الذاكرة، وأيّما خللٍ أو مشكلّةٍ فيه فإنّها تؤثر سلبًا على المتعلّم.

العوامل الانفعالية: وهي الاتجاه نحو القراءة، إذ إنّ توافر الدوافع لتعلم القراءة أمر بالغ الأهمية، لأنّ القراءة عملية معقدة وبعيدة المدى، تتطلب التركيز، والميل عدة سنوات قبل أن يصل الطفل فيها إلى الطلاقة.

المشكلّات الشخصية العامة: إنّ المشكلّات الشخصية لها علاقة وثيقة بالتأخير في القراءة، لأنّه من المعروف أنّ عيوب النطق التي تعرقل التقدم في القراءة وثيقة الارتباط بالمشكلّات الشخصية (سعد، 2006).

إنّ فكرة الطفل المسبقة عن المدرسة لها مستوى في الإقبال على القراءة، كما أنّ للمعلّم دورٌ بارزٌ في جعلِ الطفل يُقبل عليها من خلال المعاملة اللطيفة والحنو عليه، ومن خلال ما يعرض عليه من صورٍ وقصصٍ وأناشيدَ، بالإضافة إلى مناسبة كتاب القراءة لحاجات الطلبة واهتمامهم وميولهم، مما يجذب اهتمامه نحو المدرسة، ويحببه بالقراءة.

وعليه وجب علينا مراعاة كون طلبة الصف الأوّل مختلفين في درجات استعدادهم للقراءة وفي قدراتهم العقلية والجسمية والعاطفية والتربوية، لذلك يبدأ المعلّم بتعليم القراءة بعد تقريب الفوارق بين الأطفال، فيقسِّم الطلبة إلى مجموعات متجانسة ويعالج تنمية استعداد كلّ مجموعة، ثم يبدأ بتعليم القراءة للمجموعة التي أصبحت قادرة على ذلك، ويستمر بتدريب المجموعات الأخرى على تمرينات التهيئة للقراءة (البكري، الحمور، سليمان، الشناوي، 2001).

المكونات والمركبات في اكتساب القراءة.

الوعي الصوتيّ: معرفة صوت الحرف، وتحليل كلّماتٍ مكوّنةٍ من مقطعٍ واحدٍ ومن مقطعين إلى: وحداتٍ صوتيةٍ، مقاطعَ قصيرةٍ، اكتشاف هذه الوحدات في الكلّمات، تأليف كلّمات جديدة،

معرفة أسماء الحروف: معرفة أسماء الحروف مهما كان موقعها في الكلمة.

نطق الحروف مع الحركات: نطق الحروف والحركات جميعها، والتعرف إلى النغمات الصوتيّة في الصوامت كلّها، التي تمثلها الحروف الهجائية في مواقعها في الكلمة.

قراءة كلّمات دون معنى: المقصود هنا التمكّن من القراءة الميكانيكية، وقراءة الحروف قراءة سليمة وتركيبها مع الحركات.

قراءة كلّمات ذات معنى: قراءة كلّمات مطبوعة ومشكولة، وفهمها وكذلك قراءة تعبيرات ومبانٍ خاصة وفهمها، واتقان تهجئة كلمات جديدة بواسطة تحويل الرموز المكتوبة.

الطلاقة في قراءة الكلمات:

فهم المقروء: فهم نص جديد (سردي أو نظري) من عالم الطفل، سواء في مستوى تفسير الكلمات والتعبيرات، أو في المستوى العام.

معرفة المعاني الكلمات والمفاهيم الواردة في النص، فهم العلاقة بين مكونات الجملة من كلّمات وحروف، فهم العلاقة بين الجمل، وتوصيل الفكرة المركزية في الفقرة أو نص.

الإملاء: معرفة كتابة الحروف حسب موقعها في الكلّام، اتقان الربط بين الحرف وشكلّه، والمحافظة على البعد بين الكلّمات.

التعبير الكتابي: كتابة نصوصٍ قصيرةٍ مستقلّةٍ، مع المحافظة على قواعد الكتابة، تشجيع الطلاب على كتابة نصوص مكوّنة من جملٍ بسيطةٍ مترابطةٍ منطقيًا، تشجيع الإكثار من كتابة الطلقة المسترسلة لدى الطلاب (الدراويش، 1994).

التقويم والمتابعة: الهدف من تقويم هوة قياس مدى التمكّن من مكونات التعلّم المذكورة ومتابعاتها، ومساعدة معلمي الصفوف الأوّلى ومعلماتها في متابعة تحصيل الطلاب خلال السنة الدراسية، وفي الاكتشاف المبكر للطلاب الضعفاء بناء على معايير مشتركة للطلاب كلّهم في مؤسسات التعليم الرسمي في البلاد، ما يتيح للطلبة الفرص من أجل التدخل لمساعدتهم في تحسين تحصيلهم، وقياس تحصيل طلاب الصفوف الأوّلى في منتصف السنة الدراسية بواسطة امتحان قُطري (علي، 2011).

ضعف الطلاب في القراءة:

ويعرّف الضعف القرائي بالقصور في إدراك أهداف القراءة من فهم للمقروء وإدراك المعاني والأفكار والبطء في النطق، أو الضبط الخطأ للألفاظ، أي أن نلمس ضعفًا عامًا في المهارات الأساسية

للغة العربية وتظهر جليًّا من خلال عدم قدرة بعض طلبة على قراءة المادة المنتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، وعجز طلبة على أداء المعنى، والصعوبة في قراءة مادة لم تَرد في كتبهم المدرسية، والصعوبة في فهم المادة الجديدة المقروءة، الصعوبة في ترجمة المادة المقروءة بلغة الطالب الخاصة (سعد، 2006).

أسباب الضعف القرائي:

هناك عوامل ثلاثةٌ تؤدي إلي ظهور هذا الضعف وهي: المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية.

أولا، أسباب تعود إلى المعلّم: عدم اهتمامه بتدريب الطلبة ابتداءً من الصفّ الأوّل على تجريد الحروف، عدم اهتمامه بتدريب الطلبة ابتداء من الصف الأوّل على التحليل والتركيب، عدم اهتمامه أوعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها، وعدم تنويعه في الأنشطة والطرائق في أثناء القراءة، وعدم اهتمام المعلم بتزويد الطلبة بالمادة القرائية الإضافية، وعدم اهتمام المعلم بمعرفة مستوى الطلبة اللغوي (زايد، 2013).

ثانيا أسباب تعود إلى الطالب تسبب له ضعف:

الحالة الصحية، القدرة العقلية (الاستيعاب العقلي)، الحالة الاجتماعية والاقتصادية.

ثالثا أسباب تعود إلى الكتاب (المادة التعليمية) وأهم هذه الأسباب:

قد يضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معيشة الطلبة في هذه المرحلة الدراسية، فلا يرون ما يراه من يتعامل مع الطلبة ويعرّف قدراتهم وحاجاتهم على صعيد الواقع لا على صعيد الافتراض، إنّ الكتب التي توضع للقراءة تثبت عند حد لا تتجاوزه في مودها مع العلم أنّ هذه الكتب يجب أن تُطوّر وتعدّل باستمرار وفق ملاحظات المعلمين الذين يتعاملون معها؛ خلو بعض الكتب من الموضوعات التي يميل إليها الطالب، والتي تثير فيه الرغبة والشوق للقراءة، وقد يجد من يدرس

بعض موضوعات كتب القراءة أنّ هذه الموضوعات فوق طاقة الطالب العقلية، وأنّها لا تتناسب وقدراته العقلية (أبو مغلي، 1986).

علاج الضعف القرائي:

ومن الممكن علاج هذا الضعف من خلال تدريب الطلاب على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها، والاهتمام بتصحيح أخطائهم، وتنويع الطرائق في أثناء القراءة، مستوى المنهج من خلال المواد القرائية الأخرى، عمل اختبارات تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية وعمل خطة علاجية، تجريب الكتب على مجموعة من الطلاب والتعديل عليها، وتنوّع موضوعاتها بما يميل إليه الطلاب وأن تتدرج في مفرداتها وموضوعاتها وفق قدرات الطلبة العقلية واللغوية، مراقبة الطلاب من الناحية الصحية وتعريف الأهالي بمستويات أبنائهم (الحوامدة، عاشور،2007).

4.1.2 الوعي الصوتيّ:

إنّ الأُذُن أوّل وسيلة تواصل بين الطفل والعالم الخارجي قبل باقي الحواس، قال تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون "(النحل، 87). ويختلف السمع عن الاستماع بأنّ الأوّل وصول الصوت إلى الأُذُن، أمّا الاستماع فهو استقبال الصوت ووصوله إلى الأُذُن بقصد الانتباه.

وبناءً على مجموعة من مبررات رُصدت مهارة الاستماع على رأس هرم مهارات اللغة، منها: " أنّ أداة الاستماع الأُذُن تعمل في جميع الأتجاهات، كما أنّها تعمل في اليقظة والمنام، وطبيعة الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلّم أو يكتب، وحاسة السمع ترتبط بتعلّم الكلّام ومهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية، والحصول على المعلومات، ومن هنا فإن الطفل بحاجةٍ إلى أن يكون متعلّمًا نشطًا لكي يتفاعل مع ما يستمع من خلال انتباهه للمتحدث، وتركيزه على حركاته ومشاعره، بالإضافة إلى استثمار ما يستوعبه من والديه ومعلّمه ومحيطه، مما يجعله يمتلك قدرة فطرية فائقة لاكتساب اللغة (علي، 2011).

وكما رأى **ابن جني** الذي سبق إلى القول بأنّ اللغة وُضعت على مراحل، وأنّها بدأت بصورتها الصوتيّة السمعيّة، فكان أصل اللغات كلّها الأصوات المسموعة (الصالح، 1986).

ويُعدّ الاستماع الوسيلة الطبيعية للاستقبال الخارجي لأن القراءة باستخدام الأُذن أسبق من العين، وهو أساس كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والخطب والقصص وغيرها من الأمور التي يتدرب فيها الطالب على حسن الإصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلّم وسرعة الفهم (الحوامدة، عاشور، 2007).

المبنى الصوتيّ في اللغة:

تتكوّن منظومة الكتابة الهجائية من الحروف، والحركات، والشدّة، والمدّة، التي تمثل بدورها الأصوات أو الفونيمات في اللغة المنطوقة، أمّا الحروف فهي 29 حرف مرتبة من الهمزة إلى الياء، ولكنّها تحتوي فعليا على 34 فونيمة من ضمنها 28 حرف تتمثل بالصوامت، وهي حروف تقبل الحركات و6 حروف صوائت لا تقبل الحركات (البنيةالأساسية للقراءة والكتابة، 2008).

واللغة العربية تتكون من ألفاظ وكلمات وتحلل الكلمات إلى أجزائها الصغرى وهي الأصوات، فاللغة مجموعة من الأصوات، لكلّ صوت منها مخرج وصفة وحرف يدلّ عليه عند الكتابة ويميّزه من الأصوات، وأصوات اللغة تدرّس اليوم في علم خاص هو **علم الأصوات**، وتمرّ الأصوات اللغوية في أثناء النطق فيها بمراحل ثلاث، هي: مرحلة إحداث المتكلّم للصوت، ومرحلة انتقال الصوت في الهواء، ومرحلة استقبال السامع للصوت (حسان، 1973).

ويتكون **علم الأصوات** من ثلاثة عناصر، هي: عنصر الأصوات، وعنصر المفردات، وعنصر التراكيب، ويُعدّ الصوت مادة صوتية تحدث نتيجة اهتزاز الثنايا الصوتيّة بالحنجرة لتمثل الصوت الأوّل الذي ينتج الرسالة اللغوية في النهاية (زايد، 2013).

يعدّ الوعي الفونيمي فرعًا من أفرع الوعي الصوتيّ، إذ يمثل الوعي الصوتيّ القدرة على التمييز والتلاعب بالوحدات الصوتيّة بغض النظر عن حجمها،بينما يمثل الوعي الفونيمي القدرة على التمييز والتلاعب بأصغر الوحدات الصوتيّة في اللغة، أي الفونيمات فقط (محمد، 2013)

أمّا عن الوعي الصوتيّ فقد تعددت تعريفاته وفيما يأتي عرضٌ لبعض هذه التعريفات لتتمكن من إدراك معنى الوعي الصوتيّ بوضوح:

يعدّ **ستانوفيش** أوّل من عرّف مهارة الوعي الصوتيّ بقوله:"هو التعامل الواعي مع المستوى الصوتيّ في الكلّام أو هي المقدرة العقلية على التغيير في المستوى الصوتيّ للكلمات" (ستانوفيش، 2000).

وعرّفها **عادل عبد الله** بأنّها " قدرة الطفل على فهم الأساليب المختلفة التي يمكن له بمقتضاها تجزئة اللغة الشفوية إلى وحدات صوتية أصغر ومكونات أصغر والتعامل معها من هذا المنطلق" (عبدالله، 2005). وعرّفها **بيفرلي جونزوجانيت ليرنر**"هو القدرة على ملاحظة الأصوات الفردية في الكلّمات المحكيّة، والتفكير حولها والعمل بها "(جونز،ليرنر، 2014).

وعرّفتها **سميحة هلال** "بأنّها القدرة على التمييز بين أصوات الحروف وأصوات الأرقام وتحليل وتركيب الكلّمة من أجزائها الصوتيّة والتسمية السريعة للأشياء"(هلال، 2014).

كما عرّفته **أسماء فرج وسيد علي** بأنّه "المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، إذ تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلّمة والقدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغيرات المختلفة على الكلمة المرادة، الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تُمثله، وعدّها قالبًا مركبًا من عدة أجزاء، مقاطع وأصوات" (فرج، علي، 2015).

وتخلص الباحثة إلى أنّه مهارةٌ أساسيةٌ هامّة تُشير إلى قدرة الطفل على تجزئة كلمة معينة، تتكون من أصوات متعددة، وقدرته على دمج المقاطع الفردية سويّة لتكوين كلمات.

أهمية مهارة الوعي الصوتيّ:

يمثل الوعي الفونيمي أحد أهم العمليات الصوتيّة للقراءة الصحيحة للمعاني والكلمات وأصوات الحروف، وقد وُجد أنّ احتمالية وجود مشكلّات تتعلق باكتساب اللغة الصوتيّة تتعلق بتدني مستوى الوعي الصوتيّ، وقد أظهرت الدراسات أنّ أفضل طريقة للتنبئ بالمقدرة على القراءة في الصفوف الأولى هي عن طريق مهارة الطلاب بالوعي الصوتيّ، وأنّ التشخيص والتدخل المبكر يعطيان نتائج إيجابيةً في تجنّب الطالب للتراجع الأكاديميّ، ويُعدّ مفتاح القراءة هو تمييز الأصوات وتعلّم الترابطات بين الرموز والأصوات ونقطة البداية هي إدراك الفونيمات ووظائفها التطبيقية، والقراءة تشمل ربطًا بين الصورتين المنقوطة والمكتوبة، وعمليات تحليل وتركيب للوحدات الصوتيّة ونطقًا لمقاطع تتشكلّ من فونيم أو أكثر، وهذا جوهر ما يشمله التدريب على الوعي الصوتيّ(علي، 2011).

عناصر الوعي الصوتيّ:

تقسيم الجمل إلى كلمات:

يجب معرفة أنّ وحدة اللغة الأولى هي الجملة وليست الكلمة، وعلى الطفل معرفة أنّ الجمل مكوّنةٌ من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع معرفة أنّ الكلّمة مكوّنة من مجموعة من الفونيمات، ثم إنّ إدراك الطفل أنّ لكلّ كلمةٍ حدودًا سمعيةً صوتيةً مهمةٌ جدّا في مراحل تعلّم القراءة الأولى.

تقسيم الكلمات إلى مقاطع:

المستوى الثاني من التحليل اللغوي هو تقسيم الكلّمة إلى مقاطعها يمكنك استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأوّل ويجدر بالذكر أن تقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهلُ من تقسيمها إلى فونيمات.

تقسيم المقاطع إلى فونيمات:

تقسيم الثالث من التحليل اللغوي هو تقسيم المقاطع إلى فونيمات وقدرة الطفل في عمر 5 إلى 6 سنوات على تقسيم المقاطع إلى الفونيمات، يدلّ على قدرته على اكتساب القراءة السليمة والصحيحة وأنّ تقسيم مقاطع إلى فونيمات مهمةٌ مركبةٌ وبحاجةٍ إلى قدرةٍ ذهنيةٍ سليمةٍ (عبد السلام، 2015).

النغمة أو التنغيم:

التنغيم هو القدرة على الإتيان بكلمات تحمل النغمة نفسها، ويعدُّ مؤشرًا على النجاح في القراءة لاحقًا، والتنغيم يساعد الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة، ما يسهّل عملية ربط صورة الحرف بصوته والعكس، والتنغيم يعلّم الطفل تصنيف الكلمات ووضعها مع بعضها بناءً على أصواتها، وهذا يسهل عملية التعميم، ومن ثم يقلّل عدد الكلمات التي يجب أن يتعلّم الطفل قراءتها، والتنغيم يعلّم الطفل القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة.

المزج الصوتيّ:

هو بمثابة تحضير الطفل للتعرّف بالكلّمة بعد أن ينطق أصواتها، أو تُنطق له هذه الأصوات، ويساعد المزج الصوتيّ على ظهور (الأوتوماتيكية) في ربط الأصوات التي تحتاجها القراءة إليها مع بعضها، بطريقة تجعل الأطفال يتعلّمون ربط الأصوات ومزجها على نحوٍ أسرعَ من تعلّم تقسيم أصوات الكلمة، لذا فمن المهم تقديم تمارين المزج الصوتيّ للطفل قبل تقسيم الكلمات.

تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

تعدّ قدرة الطفل على تقسيم الكلّمة إلى أصواتها اللغوية هي آخر مستويات التحليل اللغوي، إذ توجد علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلّمة والقدرة على القراءة، وتعدُّ النشاطات الأساسية لتعليم

تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية، وهي: نطق أصوات الكلمة ومعرفة الصوت الأوّل والأخير من الكلّمة ثم نطقهما، والقدرة على نطق أصوات الكلمة على نحوٍ منفرد (خصاونة، الخوالدة، ضمرة، أبو هواش، 2016).

العلاقة بين الوعي الصوتيّ واكتساب القراءة والكتابة:

مفهوم الوعي الصوتيّ ويعني درجة حساسية الشخص للبناء الصوتيّ في اللغة الشفوية وهذه القدرات الثلاث متداخلة مع بعضها بعضا كما أنّها تؤدي دورًا مهمًا في اكتساب مهارة القراءة.

هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتيّ _ الصوتيّ وبداية اكتساب القراءة والكتابة، إذ يسهم الوعي الصوتيّ في تعلّم القراءة والكتابة، ويطوّر اكتسابها ومع أنّ الوعي الفونيمي هو مهارة منفصلة عن معرفة الحروف ومعرفة القراءة والكتابة فإنّ معرفة الحروف ومحاولات القراءة والكتابة لدى الأطفال تسهم في تطور وعيهم الفونيمي على نحوٍ سليم.

من أجل تحضير الأطفال للقراءة والكتابة يجب تنمية الوعي الصوتيّ لديهم مبكراً، وذلك من خلال الأغاني والألعاب المختلفة، والكلمات المقفّاة، وعن طريق إنتاج كلمات مقفّاة، ومقارنةٍ شفهيّةٍ بين الأصوات الأولى والأخيرة لهذه الكلمات لا تقتصر تنمية الوعي الصوتيّ على استعمال الحروف بل تتعدها إلى تحليل الشفهي لأصوات اللغة ويتعزز ذلك عن طريق الربط بين هذه الأصوات والحروف التي تكوّنها.

ولذالك يجب على المعلمين والمربين العمل على تنمية الوعي الصوتيّ وتطويره لدى أطفالنا وأبنائنا لكي نساعدهم على اكتساب القراءة والكتابة على نحو صحيح، وكما ذكرنا سابقا فإنّ الوعي الصوتيّ يظهر في عمر 3 إلى 4 ومن هنا تبدأ عملية تحضير وتعليم لكسب مهارة الوعي الصوتيّ على نحو سليمٍ ومن ثم اكتساب القراءة والكتاب (Joseph & Particia,2002)

مؤشرات في اكتساب القراءة:

هناك متطلبات معروفة ومحددة لكلّ عمر واخر بالنسبة للمهارات التي يجب أن يتقنها في الوعي الصوتيّ وهي:

3 إلى 4 سنوات: أن يتعرّف الطفل القافية (المقفاة) عن طريق أغانٍ وأناشيدٍ مختلفة و أن ينجح الطفل في تأليف الكلّمات ذوات قافية وذوات معنى (أو من غير معنى) و أن يتذكر الطفل أغاني وأناشيد ذوات قافية ويرددها (Ezlin, 2001).

4 إلى 5 سنوات: أن يؤلّف– يكوّن الطفل كلمات ذوات قافيةٍ وأن يتعرف الطفل مقاطع مختلفة، وأن يقطع الطفل كلمات إلى مقاطع التي تركبها، وأن يركّب الطفل كلمات من المقاطع مختلفة.

5 إلى 6 سنوات: أن يقسّم الطفل المقاطع إلى وحداتٍ صوتيّةٍ (الفونيمات) وأن يركّب الطفل كلمات من وحدات صوتيّة مختلفة وأن يذكر الطفل كلمات من وحداتٍ صوتيةٍ مختلفةٍ، وأن ينجح الطفل في كتابة كلمات من وحداتٍ صوتيةٍ مختلفةٍ (خصاونةواخرون، 2019).

5.1.2 روتينات الوعي الصوتيّ:

أنّ تطوّر القراءة والكتابة في الصفوف المبكرة يعتمد على مهاراتٍ أساسيةٍ، مثل الوعي الصوتيّ، والطريقة الصوتيّة، والطلاقة، والمفردات، والاستيعاب القرائيّ. إذ تعمل هذه المهارات مع بعضها البعض لتعلِّم الأطفالَ القراءةَ.

للوعي الصوتيّ أهميةٌ بالغةٌ في تعلّم القراءة والكتابة، إذ يمرّ الأطفال خلال نموِّهم بعدة مراحل لتعلم مهارات القراءة؛ ومنها: إدراك كون الجمل تتألّف من كلمات؛ وأنّ الكلمات يمكن تجزئتها إلى مقاطع؛ وأن المقاطع يمكن تحليلها إلى أصواتٍ (أصغر الوحدات الصوتيّة). إنّ حدوث أي خلل في تطوير مهارة الوعي الصوتيّ وفقًا للمراحل سابقة الذكر يؤدي إلى صعوباتٍ في القراءة.

ومن هنا اكتسب البرنامج أهميته لتطوير مهارات الوعي الصوتيّ في المراحل المبكرة، وقد طُبّق على طلبة الصف الأوّل والثاني، امتدادًا لمشروع (**اقرأ**) الممولّ من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) مع وزارة التربية والتعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة، وذلك في عام (2018) لتطبيق البرنامج، وتدريب المعلمين، وتطوير الموارد الخاصة بالبرنامج (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2018؛ Dubeck; & Gove,2015 ؛ Dubeck; Gove; & Alexander, 2016 ؛ Stern; Dubeck; & Dick; 2018).

الروتينات:

استحدث مشروع القراءة في الصفوف المبكرة نهجاً مبتكرًا للتدريب. فبدلاً من توفير العديد من الأنشطة لاستخدامها في دعم مهارات القراءة الأساسية، سيركز المشروع في تدريبه على بضعة روتينات محددة حيث ينطوي استخدام هذه الروتينات على فوائد متعددة.

أن الروتين هو عبارة عن استراتيجيةٍ تعليميةٍ يستخدمها المعلّم كثيرًا بطريقة تجعل إجراءاته تلقائيةً. وكغيرها من المهارات المتعددة الخطوات، سيكون المعلم بطيئاً ويمكن أن يفوّت فرصة تمديد النشاط والاستجابة لاحتياجات الطلبة، خاصّةً عندما يُنفَّذ الروتين لأوّل مرة، وذلك لأنّه يُركّز على تنفيذ خطوات الروتين بشكلٍ صحيح. ولكن عند تنفيذه لعدد محدد من الروتينات سيصبح المعلم قادرًا على تطبيق الروتين تلقائيًّا.

يُستخدم كلّ روتين مراتٍ متعددةً ولكنّ المحتوى يتغير أسبوعيًّا، ما يسهّل تنفيذ الروتين عند الطلبة، وستزيد الروتينات من كمية وقت التعليم المتوفر، ما يسرّع انخراط المعلمين والطلبة في الأنشطة مباشرةً لأنّهم يُعلِّمون الإجراءات.

وستكون الروتينات ذات منفعةٍ للمشرفين، الذين سيصبحون خبراءَ أيضًا، ما يحسّن دعمهم للمعلّمين خلال زيارات الفصولِ الدراسيةِ، ويزيد من مستوى تناقل الخبرات والتجارب في الروتينات بين المعلّمين من خلال المشرفين.

وسيستفيد المعلّمون من الروتينات، ما يجعلهم أفضل مهارةً في الإجراءات الأساسية، ويسهّل تحقيقهم للأهداف المرجوّة من المنهاج التعليميّ، ويزيد من فاعلية تحقيقهم للمهارات عند الطلبة، ومع الممارسة تزيد مقدرة المعلّمين في كيفية توسيع الروتينات وتطويرها.

أمّا الطلبة فسيستفيدون من اتساق الروتينات، فبدلاً من التركيز على تعلّم الإجراءات لعددٍ كبيرٍ من الأنشطة، سيركّز الطلبة على تعلّم المحتوى، ويزيد من سرعة استيعابهم للمهارات والمعارف، التي تُنفذ من خلال الروتينات المختلفة.

وقد حدد مشروع القراءة في الصفوف المبكرة الروتينات الخاصة لكلّ مهارة من مهارات القراءة كما يأتي:

الروتين الأوّل: الاستماع لتكرار الأصوات

يهدف هذا الروتين إلى تطوير الذاكرة وقدرات التركيز والتفكير، إذ إنّ مهارة الاستماع مهمة في هذه المرحلة، ويتتطلب إجراء الروتين أجساماً وأشياءَ تجعل الأصوات مثيرةً ومميزةً، ويكون ذلك بطلب المعلم من الطلبة تغطية أعينِهم بأيديهم، بينما يقوم هو بإصدار أصوات مألوفة، ثم يحاول الطلاب تحديد الأصوات، وبعد أن يفهم الطلبة اللعبة يبدأ المعلم بإصدار صوتين معًا، ويحاول الطلبة تكرار الصوتيّن معًا، ثم سلسلةً من الأصوات، ثم يقوم المعلم بتشجيعهم ليذكروا الجملة كاملة حول الأصوات التي سمعوها (الصوت الأوّل الذي سمعته.....) (الصوت الثاني الذي سمعته....) وهكذا، ثم يُوكّل مهمة إصدار الأصوات إلى أحد الطلبة، وعلى باقي الطلاب أن يخمّنوه، وبعدها يوجّه المعلّم طلبته للعمل في مجموعات ثنائية على الروتين، ولتجنب الملل يعمل المعلّم على تغيير وتطوير مستمر للنشاط.

الروتين الثاني: تحديد الأصوات المتشابهة

يهدف هذا الروتين إلى تمكين الطالب من تحديد الأصوات الأولى والوسطى والأخيرة في الكلمة، ويحتاج المعلّم لتطبيق ذلك إلى صورٍ أو كلّماتٍ من كتاب "**لغتنا الجميلة**"، وقوائمٍ من الكلمات مرتبةً حسب الحروف كما ورد في المنهاج، ثم يعرض المعلّم الكلمات، أو يستخدم الصور من كتاب "لغتنا الجميلة"، ويطلب من الطلاب تحديد الصوت الأوّل، أو الأخير، أو الأوسط في كلّ منها، يقوم المعلم بنمذجة الصوت الأوّل، أو الأوسط، أو الأخير في كلّ صورة، ويطلب منهم تكرار الأصوات، ثم نطق الكلمات في الصور، ويعمل الطلبة كأزواج لتحديد لفظ الصوت الأوّل والأوسط والأخير في الصور مع التشديد على الأصوات، ولكي يطوّر المعلّم من النشاط يمكنه استخدامه لتحديد المقاطع التي تتشابه في بدايتها، وتلك التي تتشابه في نهايتها.

الروتين الثالث: تعريف الأصوات المختلفة

يهدف هذا الروتين تمكين الطالب من تحديد الصوت المختلف في بداية الكلمة ونهايتها ووسطها، ولتطبيق ذلك نحتاج إلى صور من كتاب "**لغتنا الجميلة**" وملحقات لقوائم الكلمات مرتبةً حسب الحرف كما ذكرنا سابقًا، يبدأ المعلّم نشاطه بمراجعة الروتين السابق من تحديد أصواتٍ ونطق الكلمات الدالّة على الصور، ثم يذكّرهم بأنّهم حددوا الأصوات المتشابه سابقًا، أمّا الآن سيحددون الأصوات المختلفة، يطلب المعلم منهم تحديد الصوت الأوّل في كلّ صورةٍ ويشير الطلاب إلى الصور التي تبدأ أو تنتهي بالصوت نفسه، ثم يشير الطلاب إلى الصور التي تبدأ أو تنتهي بصوتٍ مختلفٍ، ثمّ يقوم المعلِم بذكر كلماتٍ طالبًا منهم تحديد الكلمة إذا كانت تحتوي على الحرفِ الذي يحدّده المعلّم، أو لا، وذلك برفع الإبهام إلى الأعلى، أو الأسفل.

الروتين الرابع: أصوات المقاطع غير المتشابهة

يهدف هذا الروتين إلى أن يطابق الطلبة أصوات المقاطع الأولى والأخيرة في الصور والكلمات، إذ نحتاج في ذلك لاستخدام صور وكلمات من كتاب "**لغتنا الجميلة**"، بالإضافة إلى ملاحق للكلمات

مرتبةً حسب الحرف كما ورد في المنهاج، وإشارة قف، يبدأ الروتين بتأكيد المعلّم على أن الهدف منه هو مطابقة أصوات المقاطع الأوّلى والأخيرة المتشابهة، وذلك من خلال النمذجة، ثم يكتب الكلمات على اللوح، ويُكتب المقطع الصوتيّ الأوّل والأخير المتشابهة، ثم يَعرض كلمات معينة، ويطلب من الطلبة وضع إشارة قف على المقطع الأوّل المختلف أو المقطع الأخير المختلف، ثم تطبيق ذلك على الكتاب المدرسي.

الروتين الخامس: لعبة التقطيع والدمج

يهدف هذا الروتين إلى أنّ يقطع الطلبة الكلمة إلى أصواتها، وأن يدمج الطلبة الأصوات لتكوين جملة، ونحتاج لتطبيق ذلك أغطية العبوات مختلفة الألوان وملاحق الكلمات، ينطق المعلّم الكلمات المجهّزة مسبقًا في الملاحق، ثم يُنمذج النشاط لمساعدة الطلبة على فهم التعليمات، ثم يطلب المعلّم من أحد الطلبة استخدام المواد التعليمية لتقطيع الكلمة إلى أصواتها ومن ثمّ دمجها مرةً أخرى لتكوين كلمة، ثم يُعمّق الفهم من خلال لعبة **كُن الكلمة**، التي يطلب فيها المعلّم منهم أن يمثل كلّ طالبٍ حرفًا من حروف الكلمة المنطوقة، ويقطعوها ويدمجوها من خلال شبك الأيدي، أو إفلاتها ففي حالة الدمج يلفظون الكلمة كاملة، أمّا التقطيع فيقرأ كلّ طالبٍ حرفَه منفرداً.

الروتين السادس: أساعد صديقي على معرفة الكلمة

يهدف هذا النشاط إلى المزج بين تجزئة الصوت وتقطيعه لتكوين الكلمة، ونحتاج في ذلك إلى كلماتٍ مجهزةٍ مسبقًا، وجواربَ، أو دميةٍ مصنوعةٍ من الورق، ويبدأ المعلم النشاط باستخدام الدمية، ويقترح على الطلبة إعطاءها اسمًا، يخبر المعلّم طلبته أنّ هذه اللعبة صديقتنا، وهي لاتعرف الكلمات التي تعلّمناها، ويطلب منهم مساعدة صديقتهم في نطق الكلمات التي تعلّموها، ينمذج المعلّم اللعبة، ثم يبدأ الطلبة بطرح كلمات، واللعبة تُردد ما تسمع، ثم يلعب الطلبة ثنائيًّا، أحدهم يقول الكلمات والآخر يقلّد صوت الدمية.

الروتين السابع: التلاعب بالأصوات وتعلّم كلمات جديدة

يهدف هذا الروتين إلى مساعدة الطلبة على بناء كلّمات جديدة من خلال التلاعب بالصوت الأوّل والأخير في الكلمة شفويًّا، ويتطلّب ذلك صوراً وكلماتٍ من كتاب الطالب، والملاحق سابقة الذّكر، ويبدأ هذا النشاط بطلب المعلّم من الطلبة توفير كلماتٍ متعلّقةٍ بالحرف موضوع درسهم، ويكتبها المعلّم على اللّوح، ينمذج المعلّم النشاط ليُفهم بطريقةٍ أوضح، ثم يبدأ بالتلاعب بالكلمات من خلال تغيير الحرف الأوّل، أو الأخير من الكلمة ثم يقارن الطلبة بين معنى الكلمة الأولى والكلمة المستحدثة، ثم يلعب الطلبة في أزواج، وتدخل المتعة عند استحداث كلمات غريبة مضحكة، ولزيادة الفائدة والاستمتاع يرسم الطالب يده على ورقة ويلّونها من الجهتين باللون الأحمر والأبو العينين، ثم يقوم بإظهار الجزء الأبو العينين إذا كانت الكلّمة ذات معنى، وإظهار الجزء الأحمر إذا كانت من غير معنى.

الروتين الثامن: الوعي بالكلّمات المتشابهة في التنغيم والقافية

يهدف هذا النشاط إلى تعلّم الطلبة اللّغة، وتحديد الكلمات المقفّاة، أو غير المقفّاة، ومساعدتهم على بناء كلمات جديدة وعلى التنبؤ بما يقرؤون، ونحتاج في ذلك إلى أغنيةٍ ذات قافيةٍ يعرّفها الطلاب، يبدأ المعلّم نشاطه بطلبه من الطلاب غناء إحدى الأغنيات التي تعلموها سابقًا، يشير المعلّم إلى القافية في الأغنية، ثم يشرح لهم: أنّ مثل هذه القوافي يساعدنا على حفظ هذه الأغاني، ثم يقسّم المعلّم طلبته إلى مجموعات ويختار منهم طالبًا عشوائيًا، ويطلب منه إيجاد كلمة تتناغم مع الكلمة التي قالها، ثم استنتاج العلاقة بين الكلمات، وإدراك الأصوات المتشابهة بينها، ثم يطلب منهم إعطاء كلمات لها القافية نفسها باستخدام مقاطع طويلة وقصيرة (مجمع مهارات القراءة, 2018).

ليست القراءة مهارة آلية بسيطة أو أداة مدرسية بسيطة، إنّ القراءة عمليةٌ ذهنيةٌ تأمليةٌ تشمل عمليات التعرّف والفهم والنقد والتفاعل، وتتطلب الإبداع في الفهم والاستنباط وإدراك كيفية التفاعل مع المعلومات، فإذا سقط أحد هذه المتطلبات فلن يصل القارئ إلى الأهداف المرجوّة من القراءة.

وقد تزايد الاهتمام مؤخراً في مجال علم اللغة النفسي بدراسة الاتجاهات نحو المهارات الأربع، ومنها الاتجاه نحو القراءة، وذلك لضرورة الاتجاهات الإيجابية في تعلّم اللغة ومهاراتها، فاتجاهات المتعلّم تؤثّر في اتقانه اللغة المتعلّمة وتحصيلها، لأنّها تزيد من إثارة سلوكه تجاه القراءة واللغة بشكلٍ كبيرٍ (Grellet, 1995).

6.1.2 الاتجاهات:

الناظر في موضوع الإتجاهات يرى بأنّها من الموضوعات التربوية والنفسية التي تحظى بإهتمامٍ كبيرٍ في العملية التربوية عامةً، وفي تدريس المواد التعليمية خاصةً، وقد زادت البحوث التربوية حولها، إذ هدفت الكثير من الدراسات إلى تحسين اتجاهات الطلاب كهدف وقيمة (علي، 2010)،

قد استُخدم الاتجاه العلمي في كثيرٍ من الدراسات على أنّه موقف انفعالي اتجاه قضية ما، فمن العلماء من يرى أنّ الاتجاهات هي معرفية، أي أنّ لها بُعدًا واحدًا وهو المعرفي، ومن العلماء من يرى أنّ الاتجاه متعدد الأبعاد (معرفي، انفعالي، نفس حركي)، ومهما تكن النظرة إليه فمن الثابت بأنّه يتمثل بأنّ الفرد يتخذ موقفاً نحو قضية معينة، ولا يتخذ مثل هذه الموقف نوعاً من التقويم فهو يصدر حكماً مستنداً إلى المعرفة باستخدام المجال المعرفي، ويبقى ساكناً في ذهنه حتى يُترجمه إلى سلوك، لذلك فأنّه يُصعّب تقويم الاتجاهات العلمية دون بيان سلوك الفرد سواءً من خلال التعبير اللفظيّ، أو الكتابيّ عندما تتطلب منه الاستجابة إلى مقاييس الاتجاهات العلمية. (نصر الله، 2005)

تعريف الاتجاهات:

يحفل الأدب التربويّ العديد من التعريفات الخاصة بالاتجاه، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

عرّفه (الحلو، 2006) بأنّه: موقف الفرد الثابت تجاه موقفٍ معينٍ.

ويشير إليه (الحيلة، 2012) على أنّه نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكيةٍ محددةٍ نحو أفكارٍ أو مواقفَ معينةٍ.

ويعرّفه (Poory, Hassan, &Farzad, 2011) بأنّه نزعة بالاستعداد للاستجابة لموضوعٍ أو أشياءَ معينةٍ.

وتعرّفه **الباحثة إجرائياً**: بأنّه شعور الطالب بالقبول أو الرفض، والميل للاستعداد لتعلم مادة اللغة العربية والإفادة منها والاستمتاع في دراستها، ويحدّد ذلك باستجابة الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو الوعي الصوتيّ وعلاقته بتعلّم القراءة الذي أعدّته الباحثة.

خصائص الاتجاهات:

من أهم الخصائص التي تتميز بها الاتجاهات كما جاء في (الجنابي، صبيح، 2019):

تكوّن الاتجاهات مكتسبة، أي أنّه يمكن إطفائها أو تدعيمها، فهي ليست فطرية موروثة، وأنّ اكتسابها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته، وتكوّن أكثر ديمومة من الدافع الذي ينتهي عندما يُشبع، ويمكن قياس الاتجاهات والتنبؤ بها، من خلال مقاييس خاصة بها، وتكون قابلة للتعديل والتغيير لأنّها مكتسبة، تُعدل مع مرور الوقت، ومن خلال تفاعل الفرد مع بيئته. وتتمستوى بعامل الخبرة، حيث تمثل الاتجاهات علاقة الشخص في موضوع معين. وتعمل على تكوين الاتجاهات قوية، أو ضعيفة نحو موضوع معين.
وتكون الاتجاهات إما سلبية، أو إيجابية، فهي تنتقل بين هذين الطرفين.

محددات الاتجاهات:

هناك ثلاثة محددات أساسية للاتجاه كما ورد في (Schellenberg, 1970)

أولاً: العالم الخارجي: الذي نتعرف إليه من خلال أحاسيسنا، ويعدُّ مصدراً مهماً من مصادر معلوماتنا عن عناصر البيئة المحيطة بنا.

ثانياً: العالم الاجتماعي للأفراد الآخرين، الذي نتعرف إليه بالارتباط معهم والاتصال بهم، ومن خلال توافق الاتجاهات المشتركة، التي تسهّل عملية الاتصال والانسجام بين الأفراد والجماعات.

ثالثاً: العالم الداخلي لشخصيتنا: الذي نتعرف إليه بالتفكير والعمل الذي يعبِّر عن شخصيتنا ويحدّد توجهنا نحو الأشياء المحيطة بنا.

مراحل تكوين الاتجاهات:

تمرّ الاتجاهات في أثناء تكوينها بثلاث مراحل أساسيةٍ، كما جاء في (قنديل، كاظم، 1976)

أ- المرحلة اللأولى: المرحلةُ الإدراكيةُ (المعرفية): تبدأ من خلال اتصال الفرد اتصالاً مباشراً ببعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الإجتماعية، ومن ذلك يتبلور لديه الاتجاه في نشأته حول أشياء ماديةٍ، أو حول نوع معين من الأفراد، أو بعض القيم الاجتماعية.

ب-مرحلة تبلور الاتجاه: تتميز هذه المرحلة بنمو الميل نحو شيء ما، أي بمعنى وجود تخصص في الاتجاه نحو شيء محدد نوعًا ما، ويطلق على هذه المرحلة بمرحلة الاختبار.

ج-مرحلة ثبات الاتجاه: تتميز باستمرار الميل على الاختلاف أنواعه ودرجة ثبوته على شيء ما، وذلك بتكوين اتجاه نقي نحوه.

وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات العديد من الوظائف على مستويات عديدة:

تعمل على تزويد المتعلم بمصادر معرفية وبصورة عن علاقته بالعالم المحيط به، وتقدم الاتجاهات مجموعة من القواعد المبسطة للاستجابة، كما أنّ التعبير عن الاتجاهات سواء أكان لفظياً، أو

سلوكياً يمدّنا بمفاتيح الشخصية وأبعادها، تساعد في تحقيق الأهداف لدى المتعلّم، والدفاع عن نفسه، إذ إنّ الاتجاه يحدد طريق السلوك ويغيّره ويفسّره، الاتجاهات توفر فرصة للفرد للتعبير عن الذات، كما تعبّر اتجاهات الأفراد عما يسود المجتمع من قيم ومعتقدا وتسهّل على المتعلم اتخاذ القرارات في المواقف التي يواجهها بطريقةٍ واضحةٍ وثابتةٍ ودون تردّدٍ. (ملحم, 2000).

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

ومن العوامل التي تؤدي دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات: النضج، الذي يُقصد به نمو الجسم كلّه، العوامل الجسمية المتعلقة لها دور كبير في تكوين الاتجاهات الإيجابية، والمؤثرات الاجتماعية، إذ يُعدُّ الوالدان من أقوى العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الأفراد، والمعلّم باعتباره قدوة للمتعلمين.

2.2 الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عددٍ من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي طُبقت في بيئات عربية وأجنبية، وعُرضت على ثلاثة محاور رئيسية، كما يأتي:

1.2.2 المحور الأوّل: الدراسات التي تتعلق بالقراءة المبكرة

هدفت دراسة **أبو شنار(2020)** إلى الكشف عن مستوى الرسم في الألوان في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الأوّل الأساسي في الأردن، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم بناء اختبارين يقيس الأوّل مهارات القراءة، والثاني يقيس مهارات الكتابة. وطبقت الباحثة الدراسة على عينة من (50) طالبةً من الصف الأوّل الأساسي، درست المجموعة التجريبية باستخدام الرسم بالألوان ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ما كشف عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مهارتي القراءة والكتابة.

توصلت دراسة **المدهون (2016م)** إلى قياس مستوى برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقد اشتملت عينة الدراسة على ثمانية طالب من طلبة الصف الثاني الأساسي المسجلين في إحدى المدارس الخاصة التي تعتمد المنهج الامريكي في مدينة العين بدولة الامارات العربية المتحدة، واقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط الذي يجمع بين الكمي والنوعي ويقوم على جمع وتحليل البيانات وربط ما بين النتائج الكمية والنوعية، وأسفرت الدراسة عن أنّ استخدام برنامج قائم على الوعي الفونولوجي قد أدى إلى تطور مستوى القراءة لدى الطلبة بشكلّ عام و التطور بمهارات الوعي الصوتيّ بشكلٍّ خاصٍّ.

هدفت دراسة **العيسى (2015)** إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي ومعلمات الصف الأوّل الأساسي للطريقة الكلّية والجزئية والمختلطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف الأوّل الأساسي والمشرفين عليهم، وقد اختيرت عينة متيسرة مكوّنة من (66) معلم ومعلّمة، وأربعة مشرفين من مشرفي المرحلةالأساسيةالدنيا في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم في الفصل الدراسي الثاني من العام 2013/2012. واعتُمدت استبانة للمعلمين، ومقابلة للمشرفين، وقد أظهرت النتائج أنّ الطريقة الجزئية هي الأكثر استخدامًا في تدريس القراءة، تليها الطريقة الكلّية، ومن ثم المختلطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالّة احصائيًا في استجابات المعلمين والمشرفين تُعزى لعامل الجنس، أو سنوات الخبرة، أو مكان العمل ووجود فروق تُعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم في الطريقة الجزئية بالنسبة للمعلمين، أمّا ارتباط القراءة بطريقة التدريس فكانت النتيجة لصالح الطريقة الكلّية.

وهدفت دراسة **صومان (2014)** إلى التعرف بمستوى الالتحاق برياض الأطفال، أو عدمه، في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى طالبات المرحلةالأساسيةالدنيا في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائيا من (90) طالبةً من طالبات الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا من مدرسة (أم حبيبةالأساسية التي اختيرت قصديًّا، بواقع (30) طالبةً من كلّ صف من الصفوف الثلاثة، (15) طالبةً ممن سبق وأن التحقن برياض الأطفال و(15) طالبةً ممن لم يلتحقن برياض الأطفال. أعدّ الباحث اختبار الأداء القرائي وآخر للاختبار الكتابي. وباستخدام الاختبار التائي (t-

test) للعينات المستقلة أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات اللآئي التحقن برياض الأطفال واللآئي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهاراتي القراءة الجهرية والكتابة للصفوف الثلاثة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال تأهيلاً تربويًا خاصًا، وإعداد البرنامج التدريبة ودورات مناسبة، وتوعية معلمات رياض الأطفال بمتطلبات الصف الأوّل حتى يساعدن في تهيئة الطفل للحياة المدرسية.

وبيّنت دراسة نصر (2014): التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية – رفح، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة، وطلبة من طلبة الصف الثاني رفح وعددهم (4479)، وتألّفت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبةً من الصف الثاني الابتدائي، بحيث وُزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبيةٌ وعددها (35) طالباً وطالبةً، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية ضابطةً عددها (35) تلمي والكتابية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (الذين درسوا بالتعليم المتمايز)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالتعليم االعتيادي)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتنمية المهارات القرائية و الكتابية في اللغة العربية في المرحلةالأساسية.

وفي دراسة **اشييت (Eshiet, 2012)** التي هدفت إلى دراسة أسباب ضعف القراءة في المدارس الأساسيةالحكومية في نيجيريا، وتأثير الطريقة الجزئية الصوتيّة على مهارة القراءة عند الطلبة النيجيريين في القراءة ان تتطور باستخدام الطريقة التركيبة الصوتيّة؟ وقد طُبقت الدراسة على (155) طالبا، وأربعة معلمين، من أربع مدارس ابتدائية حكومية في نيجيريا، وقد قسِّمت الطلبة إلى مجموعتين، إحداها تجريبية، طُبقت الطريقة الترتيبية الصوتيّة معهم، والأخرى ضابطة في تطور مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد تدريسهم بالطريقة التركيبية الصوتيّة لمدة ستة

شهور، كما أظهرت النتائج حماسًا كبيرًا لدى المعلمين. وبهذا يظهر جليًّا أنّ الطريقة الجزئية الصوتيّة أفضل من غيرها من طرقٍ في تدريس مهارات القراءة وتطويرها.

دراسة **اني وروستاد (Anni, Rogstad 2012)** وهي دراسةٌ نرويجيةٌ بعنوان "تدريس القراءة. أي من النظريّات يستخدمها المعلمون؟ وأيُّها أفْضَل "؟ هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما النظريّات التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة في النرويج؟ وقد قامت بعمل برنامج (التدريب العلمي، والتدخل المبكر) وكانت العينة (23) طالبًا من الأوّل إلى الثالث، وأظهرت النتائج أنّه بغض النظر عن الطريقة التي يستخدمها المعلمون، مهم جدًّا أن يتعلّم الأطفال أسماء الحروف، وأصواتها، وأنواعها، لأنّ ذلك أساسٌ ليكتسبوا مهارة القراءة والكتابة، ولا يمكن تحديد نظرية معينة يستخدمها المعلمون دائمًا، ما يدل إحصائيًا في هذه الدراسة أنّ الطريقة الجزئية هي الأنسب في تدريس القراءة.

أمّا دراسة **موسوي (2005)** والتي هدفت إلى معرفة أسباب ضعف طلبة المرحلة الأساسية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، وقد اشتملت العينة على (100) معلّمٍ ومعلّمةٍ في المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة ميسان، في العام الدراسي 2005/2004. وقد قسّمت العينة إلى عينة استطلاعية عشوائية عددها (40) معلّماً ومعلّمةً، وُجهت اليهم استبانة مفتوحة وعينة أصلية عددها (60) عُرضت عليها استبانة مغلقة، وقد أظهرت النتائج ان الطريقة الكلّية كانت سببًا كبيرًا في ضعف الطلبة في القراءة، وأنّها لا تساعد الطالب على تمييز كلماتٍ جديدةٍ لم تعرِض له.

هدفت **دراسة تورجسين (Torgesen, 2004)** إلى تحديد مستوى القراءة الناقدة، لدى طلبة الصفّين الرابع و السابع في فلوريدا، باستخدام أربعة مؤشرات هي: طلاقة القراءة، والاستيعاب السماعي والقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والذاكرة الفعّالة. وطبّق الباحث مجموعةً من الاختبارات على الطالب هي: اختبار قراءة الكلمات بطلاقة Tawre، واختبار (GORT 4) لقياس الاستيعاب السماعي والقرائي، واختبار تطوير مهارات الاستماع والقراءة. واستخدم الباحث مصفوفة (WASI) لقياس الذكاء. ودرّب الباحث أيضا الطالب (عينة الدراسة) على هذه المهارات. وبعد

تطبيق أدوات القياس توصلت الدراسة إلى أنّ الطلبة أظهروا تطوّراً في القراءة بطلاقةٍ وفاعليــةٍ. وظهر أيضاً لديهم تطورٌ في مهارات الاستماع النشط والقراءة الاستيعابية. بينما لم يحدث أي تغييرٍ ذي دلالة على مهارات التفكير الاستنتاجي الشفويّ وعلى فعالية الذاكرة.

سَعت دراسة **كومبس (Combos ,1992)** إلى توضيح مستوى الطريقة التكاملية في تعليم اللغة، في تطوير مهارات القراءة الناقدة. واستخدم المعلم في هذه الطريقة نصوصاً قصصيةً من أدب الأطفال، اتُخذت محوراً لتدريس مهارات القراءة الناقدة. واستخدم أيضا المناقشات الصفية وتقنيات طرح الأسئلة، لتطوير هذه المهارات. وقد ركز المعلم على تعليم المفردات والكلمات المفتاحية، لتحديد مغزى القصة. وقسّم الطلبة (عينة الدراسة) إلى مجموعات تعليمية متعاونة، لتحديد الآراء والحقائق في النصوص، وتقييم المواقف واقتراح الحلول والتوصيات من خلال الكتابة الناقدة. وأظهرت النتائج أنّ الطلبة أحرزوا تقدّمًا في مهارات التفكير العليا، وأصبحوا قادرين على حل المشكلات.

وهدفت **دراسة حتاملة وآخرون (1986)** إلى معالجة أخطاء القراءة الجهرية والاستيعاب لعينةٍ من طلبة المرحلة الأساسية في الأردنّ من خلال رصد هذه الأخطاء تفسير أسباب حدوثها وتقديم الحلول لتلافيها. وأظهرت النتائج أنّ جميع القارئين ذكوراً وإناثاً يرتكبون مختلف أنواع الأخطاء القرائية من إبدالٍ وإضافةٍ وحذفٍ وإرجاعٍ وتكرارٍ، كما بيّنت أنّ أداء القراءة في اللغة العربية أفضل منه في اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة جميعهم.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالوعي الصوتيّ:

هدفت **دراسة تيبا وكيرب (Tibi, Kirby, 2018)** إلى التحقّق من مستوى الوعي الصوتيّ في سرعة التسمية والتنبؤ بالقارئين باللغة العربية لعينة مكونة من (201) من طلبة الصف الثالث الأبتدائي من أطفال دبي لقياس القدرة الإدراكية والمفردات والوعي الصوتيّ وقراءة الكلّمات وفهم المقروء واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال نموذج (Wolfs Bower, 1999) للوعي

الصوتيّ وسرعة النتائج أنّ الوعي الصوتيّ وسرعة التسمية مهمتين لتنبأ بالقراءة مع أنّ أقوى عامل هو الوعي الصوتيّ من حيث السمات الرئيسة للغة العربية والإملاء ومستوى القراءة للعينة.

توصلت **دراسة زهير (2017)** إلى إبراز ما للوعي الصوتيّ من مستوى في تعلم واستيعاب مهارة القراءة باعتبارها وظيفة معرفية لدى عينة مكونة من 100 طفل بالمرحلةالأساسيةبالجزائر والذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 -11 سنة، وتم اختيارهم عشوائيا. واتبع الباحث المنهج الوصفي إلثبات أو نفي العلاقة الحاصلة بين هذين المتغيرين عن طريق استخدام اختبار الوعي الفونولوجي الفرنسي، وتوصل الباحث إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ قويةٍ بين الوعي الصوتيّ والاستيعاب القرائي لدى مجموعة البحث.

هدفت دراسة **أبو عودة، وأبو منديل(2017)** إلى تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الأساسي في ضوء تدريبات الوعي الصوتيّ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الأساسي، التي طُبقت في عام الدراسي 2016 _ 2017 في فلسطين بواقع كتابين؛ واستخدامت أداة تحليل محتوى، والتي أُعدت في ضوء تدريبات الوعي الصوتيّ، وقد عُرضت على مجموعة من المحكمين المختصين، وخلصت الدراسة إلى اشتمال كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الأساسي للعام دراسي 2018 _ 2019م على تدريبات الوعي الصوتيّ بنسب متفاوتة، فقد حصل مجال مطابقة الكلّمات على المرتبة الأوّلى بنسبة (23.515%)، وتقاربت باقي المجالات في نسبة توافرها، باستثناء مجالي حذف الأصوات وتبديل الأصوات، اللذين لم يتوافرا في محتوى الكتاب؛ وتوصي دراسة المختَصين المناهج الدراسية الاطلاع على معايير خاصة بتدريبات الوعي الصوتيّ، وإعادة النظر في مواطن الضعف والفقر في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الأساسي.

وهدفت دراسة **الفارسي وإمام (2017)**: تحت عنوان "فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتيّ في تحسين مهارة فكّ الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم" إلى توضيح فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتيّ في تحسين مهارة فكّ الترميز لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات القراءة وتكونت عينة دراسية من (40) طالباً في برنامج الصف الثالث ابتدائي في

سلطنة عُمان، وقد قسِّمت العينة إلي مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبيّ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين: الأولى اختبار الوعي الصوتيّ، والثانية اختبار مهارة فكّ الترميز، وعولجت البيانات إحصائياً، وقد وجد البحث فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في جميع أبعاد اختبار الوعي الصوتيّ واختبار مهارة فك الترميز لصالح القياس البعدي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبليّ والبعديّ للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعديّ.

أجرت **الطوالبة والرقاد (2017)** دراسة هدفت إلى التعرف بفعالية استراتيجية التعلّم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتيّ وفهم المسموع. وقد طُبّق البحث على عينة عددها (60) طالبةً من طالبات الصف الخامس الأساسيّ في محافظة مادبا، واختيرت شعبتان عكسيتيان: الأولى تجريبيةٌ، والثانية ضابطةٌ، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لإجراء البحث. وقد أُعدّ اختباران لقياس مهارات الوعي الصوتيّ وفهم المسموع، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظريّ، والدراسات السابقة. وقد أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالّةٍ احصائيًا في اختبار الوعي الصوتيّ تُعزى إلى استراتيجية التدريس، ووجود فروقٍ دالّةٍ إحصائياً في اختبار فهم المسموع تُعزى إلى استراتجية التدريس.

وأجرى **الشوربجي (2017)** دراسة سعت إلى تعرف بمستوى برنامج قائم على الوعي الفونيمي والفنولوجي للأداء القرائيّ للغة العربية لطلبة الصف الأوّل الأساسي. ولتحقيق ذلك صُمّم بحثٌ شبه تجريبيّ كما صَمّم الباحثون اختبارًا قرائيًّا، وبرنامجًا تدريبيًّا في الوعي الفونيمي والفنولوجي للغة العربية. واختيرت لذلك عينةٌ من (205) من الطلبة والطالبات، من أربع مدارس مقسمين إلى تجريبية وضابطة، طُبّق عليهم البرنامج على مدار عشرة أسابيع، بالإضافة إلى الاختبارين القبلي والبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسط نتائج طلاب المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين المجموعتين تُعزى لعامل الجنس.

وسعت دراسة **طوسون (2016)** إلى قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الفونولوجي ومستوىه على تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة. وتكوّنت عينة

الدراسة من (30) طالبة في المرحلة الأساسية، ممن يعانيين صعوبات القراءة بمنطقة "بريدة" بالفصيم. وقد استخدم المنهج التجريبي لإجراء البحث. واظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي والذي كان بدوره له مستوى على تحسين صعوبات القراءة لدى الطالبات.

ودرست **سجيت (Suggte , 2016)** الاثار بعيدة المدى للوعي الصوتيّ على مهارة الاستماع ومهارة الطلاقة وتداخلاتها في الفهم القرائي، وتكوّنت عينة الدراسة من (71) من الذكور والإناث من طلبة الروضة، وثم متابعتهم حتى الصفّ الثالث، واتبع الباحث المنهج التجريبي لمدة (11) شهراً من إعداده، وقد قام الباحث بعمل اختبار قبلي وبعدي للمهارة، واستخدم الباحث برنامجاً للاستماع والطلاقة والفهم القرائيّ، وخلصت الدراسة إلى ارتباطٍ إيجابيٍّ بين الوعي الصوتيّ والتداخلات من خلال التأثير بعيد المدى.

وهدفت دراسة **أحمد (2016)** إلى التعرّف بفعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الوعي الفونولوجيّ ومستواه على تحسين مستوى القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة. وقد تكوّنت عينة دراسة من (30) طالباً، وقُسّمت العينة لمجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث مقياسًا للوعي الفونولوجي ومستوى القراءة، وبرنامجًا تدريبيًّا، استخدم الباحث المنهج التجريبيّ. وعُولجت البيانات احصائياً باستخدام برنامج (spss)، وأظهرت نتائج دراسة فعالية البرنامج تحسين مستوى الوعي الفونولوجي، الذي كان بدوره له مستوى على تحسين صعوبات القراءة لدى الطالبات.

وكشفت دراسة **لايس ولالوندي وربي (Layes,Lalonde and Rebai , 2015)** في معرفة القراءة والعيوب الوعي الصوتيّ بين الأطفال الذين يتحدثون اللغة العربية، والذين يعانون عسر القراءة على عينة من العمر نفسه، من صفين الثالث والرابع، وقد قُسّمت إلى (28) طفلًا عاديًا، و(25) من ذوي صعوبات التعلّم من كِلا الجنسين، واستخدم البحث المنهج التجريبيّ من خلال أربع مجموعات، مجموعتين من الصف الثالث، ومجموعتين للصف الرابع، وقد أظهرت النتائج أنّ

مجموعة عسر القراءة سجلت نتائج أقلّ بكثير سواء كان في الدقة والسرعة في مهام القراءة الموكلّة لهم..

وتناولت دراسة **شايبير (Chipere, 2014)** التحقق من الاختلاف بين الذكور والإناث في الوعي الصوتيّ والقدرة على القراءة. وتكوّنت عينة الدراسة من (140) طفلًا من "جنسيا" في روضة، والصفّ الأوّل والثاني من المرحلة الأساسية من إحدى "جزر كاريبي" التي تتحدث الانجليزية. وتألّفت أدوات الدراسة من اختبارين فرعيين من اختبار المؤشرات الدينامية للمهارات القراءة المبكرة – الطبعة السادسة– هما اختبار طلاقة تجزئة الفونيم، وطلاقة التجزئة، الذي يقيس القدرة على تجزئة الكلمات إلى فونيمات، والاختبار الفرعيّ لطلاقة الكلمات عديمة المعنى، الذي يقيس قدرة الطالب على قراءة الكلّمات عديمة المعنى بصورة صحيحة، أو بتحديد صحيح للأصوات، التي تتشابه كلّ حرف في كلمةٍ عديمة المعنى. وإشارت نتائج دراسة إلى ان الاناث أظهرن تفوقًا في كلّ متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة **جودرش ولونقا (Goodrich and Loniga, 2014)** إلى الكشف عن مهارات الوعي الصوتيّ، والصفات المعجمية لمفردات الأطفال ما قبل المدرسة، وتكوّنت العينة من قسمين: الأوّل من (392) طفلًا من فلوريدا أعمارهم من (35–64) شهرًا، والقسم الثاني من (814) طفلاً من لوس أنجلوس وفلوريدا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال نموذج إعادة الهيكلّية المعجمية لشرح تطور الوعي الصوتيّ للأولاد، ونتج عن الدراسة أنّ هناك ارتباطًا ايجابيًّا بين مهارات اللغة الشفوية والوعي الصوتيّ في العينة الثانية وأدركت العلاقة بين سنٍّ الاستيعاب والوعي الصوتيّ في العينة الأوّلى.

وكشفت دراسة **بريكيت (2013)** عن تدريب الوعي الصوتيّ وتنمية القراءة عند المتعلّمين المُعسرين و علاقة الوعي الصوتيّ بتجاوز صعوبات القراءة. وقد انطلق البحث من سؤال محوريٍّ تجلّى في: كيف يمكن للتدريب على الوعي الصوتيّ أن يساعد الطلبة على تحسين مستواهم القرائي؟ أمّا فرضيته فأساسها: أنّ على الرغم من التدريب على الوعي الصوتيّ في المستوى الثالث، فإنّه لا يضع حدّاً لكلّ الصعوبات القرائية، ومن المحتمل أن تكون هذه الكفاية مهمةً جدّاً

على الرُّغم من تأخّر انجازها. وقد أجرى الباحث عدة اختباراتٍ للمتعلمين شملت تقسيم الكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى فونيمات، أو بعض المهمات حول القافية. وقد كانت لهذه الاختبارات نتائج سلبيةٌ قبل تعلّم القراءة، وهو ما أكّد أنّ الوعي الصوتيّ نتاجٌ لتعلّم القراءة. كما سلّط الباحث الضوء على حضور الوعي الصوتيّ في البرامج الدراسية، والتي عرفت في البداية حضورًا ضعيفًا، لكن سرعان ما أُدرك الوضع ابتداءً من عام 1995.

دراسة **مويل، وهيلمان، وبيرمان (Moyle, Heilmann, and Berman, 2013)** هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة البيانات التي حصلوا عليها من اثنين من تقيمات القائمة على منهج مهارات الوعي الصوتيّ. وتكوّنت عينة الدراسة من (227) طفلًا مدرجين في روضة مجتمعية في إحدى الولايات وسط الغربي الأمريكي. واستخدمت الدراسة اختبار المسح الشامل للوعي الصوتيّ لما قبل المدرسة، والذي يتألّف من الوعي بالقافية، واختبار مؤشرات النمو الفردي لمرحلة ما قبل المدرسة، والذي يتألّف من اختبارات تسمية الصور، والقافية، والسجع. ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالّة بين الذكور والإناث.

دراسة **هلالي (2012):** هدفت الدراسة إلى تحقق من فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتيّ لدى اطفال الروضة. وتكوّنت عينة الدراسية من (32) طفلًا وطفلةً من المستوى الثاني (kg2) بروضة عمار بن ياسر بادرة الساحل بمحافظة "القاهرة". وتكوّنت أدوات دراسية من اختبار الوعي الصوتيّ، واختبار المهارات اللغوية (الاستقبالية– التعبيرية). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الوعي الصوتيّ والمهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي.

واستقصت دراسة **التميمي(2010)** عن الوعي الفونولوجيّ وعلاقته بالعسر القرائيّ متعلمي المرحلة الأساسية في المدرسة السعودية، منطلقاً من سؤال مركزيّ: ما مدى تأثير الوعي الصوتيّ في تعلم القراءة لدى المتعلم في المدرسة السعودية؟ أما فرضية دراسته فقد كانت على النحو الآتي: يُقاس تعلّم القراءة من خلال المستوى الصوتيّ للمتعلم. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أنّ القراءة عملية تفاعلية يحتاج تعلمها إلى توظيف جميع المهارات اللغوية، وان تنمية القراءة تتطلب تجهيزاً فونولوجيّاً. كما توصّل إلى أن للوعي الفونولوجي دورا مهمّاً في تجاوز العسر القرائيّ عند متعلمي

المرحلة الأساسية في المدرسة السعودية، وذلك من خلال دراسته لمجموعة من حالات المعسرين قرائيًّا، وإجرائه لمجموعة من الاختبارات عليهم.

سعت دراسة **يعقوبي وهادية وخميس (2002)**: إلى البحث عن تأثير الوعي الصوتيّ في اكتساب المهارات الأساسية(القراءة والكتابة) في اللغة العربية. وتكوّنت عينة دراسية من (52) طالباً تراوحت أعمارهم من 4.3 سنوات إلي 8.8 سنوات. واستخدمت الدراسة اختبار الوعي الصوتيّ. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تطوّرٍ طبيعيٍّ لقدرات الوعي الصوتيّ مع التقدم في العمر. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير الوعي الصوتيّ على القدرة القرائية والكتابية الأطفال.

3.2.2 المحورالثالث المتعلق بالاتجاهات:

هدفت دراسة **الغامدي**(2020) للتعرّف إلى استراتيجية التصوّر الذهنيّ في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، قامت الباحثة بتصميم اختبار للفهم القرائي، ومقياس للاتجاه، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروقٍ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة **مبسلط، حبايب**(2017) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى استخدام استراتيجية (k-w-l) في تعلّم مهارة القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ في مدارس محافظة نابلس الحكوميّة، واُستخدام التصميم شبه التجريبيّ في هذه الدراسة، وتألّفت عينة الدراسة من (61) طالبةً من مدرسة ياسر عرفات الأساسية، وقُسمن إلى مجموعتين: تجريبيةٍ وضابطةٍ، إذ درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية k-w-l، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة صُمم برنامجٌ تعليميٌّ مستندٌ إلى استراتيجية k-w-l واختبارا تحصيليّاً ومقياسا للاتجاهات نحو تعلّم القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ احصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو تعلّم القراءة.

هدفت دراسة **السليتي**(2017) إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلّم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردنّ، خلال الفصل الدراسي 2016/2015، تكوّنت عينة الدراسة من شعبتين، بلغ عدد الطلبة فيهما(68) طالباً من طلاب الصف الرابع الأساسي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة أُعدت خطط لمهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، وتصميم اختبار لقياس الفهم القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو القراءة تُعزى للتعلّم النشط.

وأجرى **دراش (2016)** دراسةً هدفت إلى تقويم مدى ملاءمة منهج اللغة العربية القومي في تنمية المهارات الأساسية لدى طلبة الحلقة الأوّلى بمرحلة التعليم الأساسي بمناطق التداخل اللغوي بولاية جنوب "كردفان"، كما هدفت إلى التعرّف إلى صعوبات اتقان تعلم مهارتي القراءة والكتابة لمنهج اللغة العربية القومي المستخدم لتدريس الطلبة الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسيّ بمناطق التداخل اللغوي في ولاية جنوب "كردفان"،استخدم الباحث المنهج الوصفي (دراسة الحالة) ويتمثل في جمع البيانات من مصادرها وعرضها التحليليّ لإجراء هذه الدراسة. ولذلك اختار الباحث مجتمع الدراسة عينة ممثلة له مكوّنة من(50) معلّمًا ومعلمةً، و(20) مشرفًا على إعداد معلمي اللغة العربية بالحلقة الأوّلى، و(6) من الخبراء في لجنة تأليف المقررات، إذ استخدم الباحث ثلاثة أدوات لجمع البيانات وهي بطاقتي الملاحظة المباشرة، واستمارة تحليل المحتوى، مما أدّى إلى النتائج الآتية: الأهداف التعليمية بالمنهج تلائم الاستخدام مع طلبة مناطق التداخل اللغوي بولاية جنوب "كردفان" بالإضافة إلى أنّ مفردات المحتوى بالمنهج التي ترتبط بالأهداف التعليمية بالمنهج تلائم الاستخدام مع الطلبة بمناطق التداخل اللغويّ جنوب "كردفان".

كما وأجرى الشهري (2012) دراسةً هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف السادس، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أهداف الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة **بروش (Bruce, 2010)** إلى تناول فاعلية استخدام استراتيجية تدريس القراءة الموجهة في تنمية الفهم القرائيّ، والاتجاهات نحو القراءة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ ذا المجموعة الواحدة، واستعانت الباحثة في أرجاء دراستها بعينةٍ عشوائيةٍ مؤلفةٍ من (43) من طلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي في صف الرابع من تعليم الملتحقين بإحدى المدارس الأساسية بولاية ألاباما الأمريكية، وقسّمت عينةٌ دراسيةٌ إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (تدرس باستخدام الاستراتيجية المقترحة)، والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة التقليدية)، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيليّ، واستبيان مسحيّ للتعرّف إلى اتجاهات طلبة المدارس الأساسية نحو القراءة، وأبرزت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية القراءة الموجّهة في تنمية الفهم القرائي، والاتجاهات نحو تعلّم القراءة لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

دراسة هوفر (Hofer, 2007) الاستراتيجيات المتعبة في القضاء على صعوبات التعلّم المتمثلة في مهارات القراءة والكتابة، وهدفت الدراسة إلى التعرف بالأسباب التي يتبعها المعلّمون والمعلّمات في تعليم طلاب المرحلة الأساسية لمهارات القراءة والكتابة. وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلّمين في سرد المادة للطلاب. وقد توصّل إلى أنّ اعتماد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل الدائرة على الكلّمات والصور، ورسم الصور. ومسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة، ومسائل الجمع والطرح اللفظية، ومسائل الضرب اللفظية تساعد في تحسين مستوى الطلبة.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال إلقاء نظرةٍ متمعنةٍ، على الدراسات السابقة، التي تناولت القراءة في المرحلة الأساسية المبكّرة، وما مدى تأثير الوعي الصوتيّ على نجاعة هذه القراءة، ومستوى تأثيرها في العملية التعليمية، سواءً أكانت الدراسات عربيةً أم أجنبيةً، لاحظنا أنّ للوعي الصوتيّ أهميةً بالغةً في تعلم القراءة، وأنّ التدريس باستخدام هذه الطريقة مجدي وفعالٌ، ويحسّن من العملية التعليمية.

كما أنّ التدريس بطريقة الوعي الصوتيّ يتماشى مع التوجهات الحديثة بالتعليم البنائي المتمحور حول الطالب، إذ تعمل على تطوير القدرات والملكات الذهنية للمتعلّم، كما أنّ لها صلةً مباشرةً في المعالجة القرائية للطلبة وخاصة المتعثريين منهم، فقد نتج عن كثيرٍ من الدرسات وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى إلى استخدام استراتيجية الوعي الصوتيّ في التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، وقد اختلفت هذه الدراسات في نتائجها حسب متغيرات كلّ دراسة، مما يدلّ على أهمية وفاعلية استراتيجية الوعي الصوتيّ في التدريس وتحسن القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المبكرة.

وشابهت هذه الدراسة الكثير من الدراسات السابقة من حيث الأهداف وإمكانية تطبيقها في المدارس، ونتائجها الإيجابية نحو تعلّم القراءة، كما أظهرت دراسة **(أبو عودة وأبو منديل،** 2017**)**، **(الشوربجي،** 2017**)**، **(والفارسي وامام،** 2017**)**، **(دراش،** 2016**)**، **(أحمد،** 2016**)**، **(Layes,Lalonde and Rebai،** 2015**)**، **(Goodrich and Loniga،** 2014**)**، **(هلالي،** 2012 **)**، **(تميمي،** 2010.

ونظرا للأهمية البالغة للوعي الصوتيّ وتأثيره المباشر على القراءة لدى الطلبة قامت مجموعة من الدراسات بتنمية الوعي الصوتيّ، وإيجاد برامج تدريب ودعم للاستمرارية هذه الاستراتيجية، منها دراسة **(طوالبة والرقاد،**2017**)**، **(طوسون،** 2016**)**، **(بريكيت،** 2013**)**، **(يعقوبي واخرون،** 2002**)**.

وبالنسبة للأداة المستخدمة في الدراسات السابقة فكانت اختباراً واستبانةً، كما طُبّق في هذه الدراسة، بالإضافة إلى التشابه في العينة التي جرى التطبيق عليها ودراستها فهي مقتصرة في صفوف المرحلة الأساسية.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجوانب الاتية:

ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع هذه الدراسة: (برنامج روتينات الوعي الصوتيّ)، كما تميزت الدراسة بأنّها الأولى –على حد علم الباحثة– التي جمعت بين القراءة المبكرة وبرنامج روتينات الوعي الصوتيّ والاتجاهات نحوه في الصف الأوّل، كما أنّها سلّطت الأضواء على برنامج دراسيّ كاملٍ وفعّالٍ باستخدام الوعي الصوتيّ على الطلبة وخاصة المتعثريين قرائياً، كما قدمت الدراسة المساعدة للجهات المعنية من رياض أطفال ومرحلة ابتدائية من خلال نتائجها في محاولة جادة للوقوف على نقاط القوة والضعف، ومحاولة تصويبها. بالإضافة إلى مساهمتها في إنتاج أداة قياس واقعية ومناسبة للبرنامج وميسرة للاستخدام لما فيه منفعةٌ لتعليم القراءة للمرحلة الأساسية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 إجراءات تطبيق الدراسة

8.3 المعالجات الاحصائية

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

1.3 المقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يأتي وصفٌ لهذه الإجراءات.

2.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي. ويُعرّف بأنّه المنهج الذي يدرس ظاهرةً أو حدثاً أو قضيةً موجودةً حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث، دون تدخل الباحثة فيها. والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلميّ المنظّم لوصف ظاهرةٍ أو مشكلةٍ، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل(بني خالد،2018).

3.3 مجتمع الدراسة

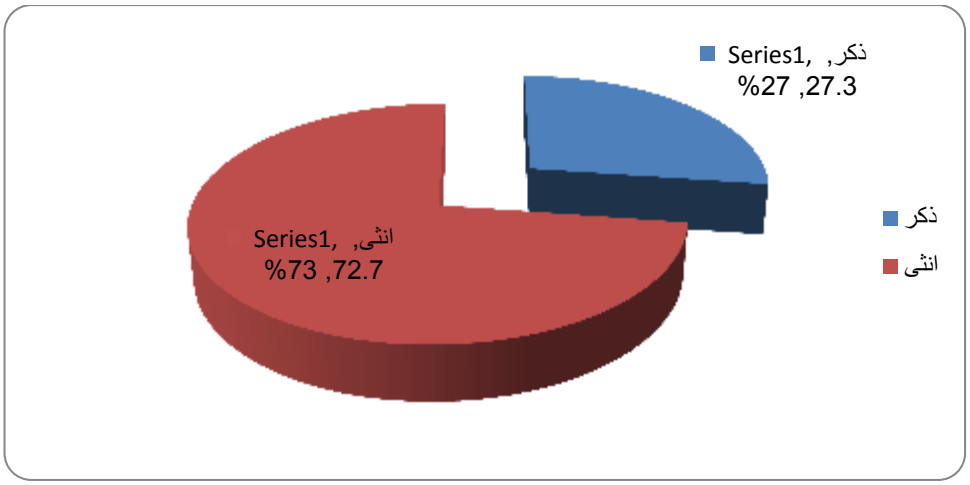
تألّف مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأوّل الأساسي في المدارس الحكومية الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا والأغوار، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من (290) طالباً وطالبةً للعام الدراسي 2019–2020.

4.3 عينة الدراسة

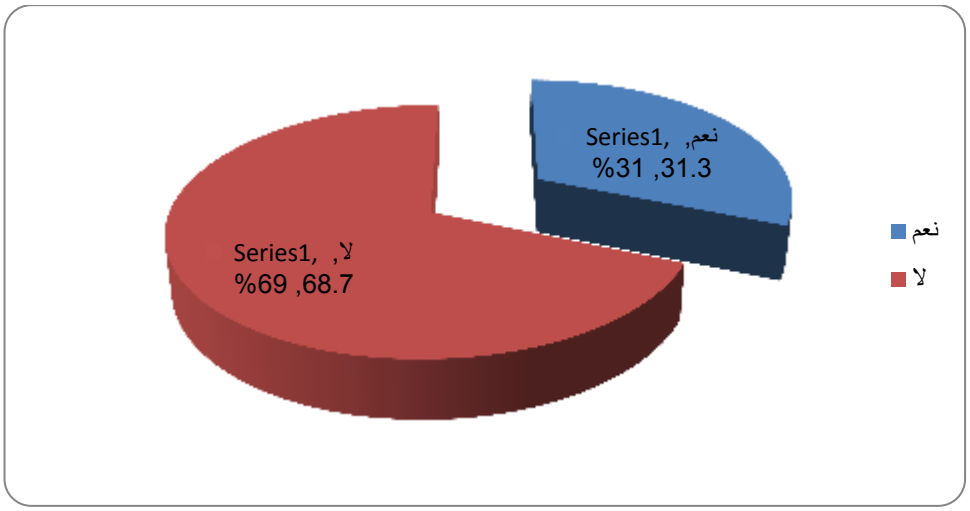
بعد توجه الباحثة إلى المدارس لإختبار الطلبة الذين التحقوا ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ موزعين على ثلاث مدارس حكومية، وقد اختارهم قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم أريحا، والبالغ عددهم (132) طالباً وطالبةً، ونظراً لظروف الكورونا وتغيّب بعض الطلبة، وقد اختير جميع الذين حضروا إلى المدارس وعددهم(128) طالب، حيث توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 27.3% للذكور، ونسبة 72.7% للإناث. ويبين متغير الالتحاق برياض الأطفال أنّ نسبة 31.3% لنعم، ونسبة 68.7% لِ لا.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	35	27.3
	أنثى	93	72.7
الالتحاق برياض الأطفال	نعم	40	31.3
	لا	88	68.7



شكلّ (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.



شكلّ (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.

5.3 أدوات الدراسة

من خلال مراجعة الباحثة للأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلّقة بالموضوع، تم اعتماد أداتين، حيث قامت الباحثة بتبني اختبارٍ، وبناء استبانةٍ بصورتهما الأوّلية لقياس مستوى برنامج روتينات الوعي الصوتيّ الذي تعرّض الطلبةِ له، وهما الاختبار لقياس مستوى الوعي الصوتيّ والقراءة المبكرة، والاستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو البرنامج، وذلك بعد الاطلاع على مجموعة من الاختبارات المشابهة والاستبانات التي تناولت الموضوع, مثل دراسة (أبو عودة وأبو منديل,2017) ودراسة (Suggte,2016) ودراسة (Bruce,2010).

أولا : إختبار القراءة المبكرة:

إعتمدت الباحثة اختبار القراءة الذي احتوى على عشر فقرات، كلٌّ فقرةٍ كانت مخصصةً لقياس مهارةٍ من مهارات الوعي الصوتيّ التي تدرب عليها الطلبة من خلال الروتينات المتنوعة المكوّنة للبرنامج. استمرت مرحلة القياس وتطبيق الإختبار فترة ما يقارب الشهرين وهي فترة طويلة عبّرت عن حساسية المرحلة، فقد كان الاختبار يعطى لكلّ طالبٍ وطالبةٍ بشكلٍّ خاصٍّ من قبل الباحثة مع مساعدة بعض معلمات اللغة العربية للصفوف المقصودة. بعد قراءة الفقرات من قبل الطلبة تضع الباحثة علامة على القراءة. ملحق رقم (1)

صدق الاختبار

تحققت الباحثة من صدق أداة الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، من أساتذةٍ جامعيين، ومشرفين تربويين، ومعلمين لمادة اللغة العربية، ووزعت الباحثة الاختبار على المحكّمين. وطلبت منهم إبداء الرأي في فقرات الاختبار من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وملائمتها للمستوى العمري، وملامستها للهدف من أعدادها، وإضافة أي معلومات، أو تعديلات، أو فقرات يرونها مناسبةً، وأجريت تعديلات طفيفة على الصياغة اللّغوية للفقرات، بالإضافة إلى حذف بعض الفقرات وإضافة غيرها. ووفق هذه الملاحظات أُخرج الاختبار بصورته النهائية. واشتمل الاختبار في صورته النهائية على عشر فقرات كلّ فقرة فيها تقيس مهارةً من مهارات الوعي الصوتيّ وروتيناته التي أخذت سابقاً. ملحق رقم (1)

ثبات الاختبار

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار في هذه الدراسة بتطبيقه على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع الدراسة، مكونةٍ من (18) طالبةً، ويمثلون طلبة الصف الأوّل في مدرسة مسقط الثانوية للإناث، ومن خارج إطار العيّنة، فقد أجرت الباحثة التصحيح والاختبار، واحتسب ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة (Test-Retest) وقد بلغ قيمته (0.79). وتعدّ هذه القيمة مقبولةً وتبرر استخدامه لأغراض الدراسة الحالية، مما يدعو للإطمئنان إلى نتائجها.

ثانيا: استبانة الاتجاهات:

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلّقة بالموضوع.
- الاطلاع على مجموعة من الاستبانات التي تقيس الهدف المقصود نفسه.
- صياغة فقرات الاستبانة بما يناسب مستوى الطلبة مع مراعاة وضوحها وملامستها للأهداف.

صدق الاستبانة

بعد قيام الباحثة ببناء الأداة وعرضها على المشرف الأكاديمي قامت بالاستعانة بذوي الاختصاص والخبرة والعاملين في مجال تعليم صفوف المرحلة وعددهم (11), حيث تم دراستها وتحليلها بشكل دقيقٍ، وتطويعها لتتناسب مع خصوصية عينة البحث. ثم اعتماد فقراتها بعد صياغتها لغوياً، وحذف بعض الفقرات أو إضافتها، لتصل إلى الشكلّ الملائم الذي اعتمدته الباحثة، فقد احتوت الاستبانة على عشرين فقرةً تعبّر عن شعور المستجيب للعبارة التي يقوم بقراءتها بوضع الإشارة المناسبة كما هو موضح في مفتاح الاستبانة. ملحق رقم (2)

ثبات الاستبانة

أمّا بالنسبة لثبات الاستبانة فقد قامت الباحثة من التحقق من ثباته، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلّية لمعامل الثبات لفقرات الاستبانة حسب معادلة الثبات **كرونباخ ألفا**، وكانت الدرجة الكلّية لإتجاهات الطلبة نحو القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار (0.775)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة

أولا: المتغير المستقل

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)

الإلتحاق في رياض الأطفال: ولها مستويان (نعم، لا)

ثانيا: المتغير التابع

مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الذين تعرضوا لبرنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوه.

7.3 إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية في الدراسة:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس للبدء بإجراء الدراسة (ملحق رقم 11).

- إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظريّ للبحث، وإعداد المعالجات التجريبية، وتصميم أدوات البحث، وصياغة فروضه، ومناقشة نتائجه.
- إعداد أدوات الدراسة وتحكيمها، ووضعها في صورتها النهائية.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- اختيار عينة البحث الأساسية.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.
- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، ومن ثم تحليل البيانات وتفسيرها وكتابة التوصيات. تبيّن للباحثة أنّ عدد الاختبارات المستردّة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (128) طالباً/ةً.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات، وتطبيق الاختبار والتأكد من صلاحيتها للتحليل أُعطيت رموزًا (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيدًا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآليّ لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقًا لأسئلة الدراسة وبياناتها، وقد عولجت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ فقرة من فقرات الاختبار والاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)،وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

2.4 نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

1.4 تمهيد

تضمّن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "**مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها** " وبيان مستوى كلٍّ من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة إلى أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي حصلت عليها.

وحتى تُحدد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة اعتمدت الدرجات الآتية:

جدول (1.4) درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	**(من 20-33.3)**
متوسطة	**(من 33.4-46.7)**
عالية	**(من 46.8-60)**

2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل:

ما مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإختبار الذي يعبّر عن مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الذين تعرضوا لبرنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجات العظمى	النسبة المئوية
1	تمييز القافية المشابهة	3.50	0.627	4	87.5
2	تمييز الفونمية المشابهة	3.48	0.721	4	87.0
3	استخراج الفونمية الأوّلى	6.96	0.951	8	87.0
4	معرفة الأحرف	2.52	0.601	3	84.0
5	تحليل الجملة إلى كلّمات	3.32	0.803	4	83.0
6	استخراج الفونمية الأخيرة	6.57	1.106	8	82.1
7	تحليل الكلمة إلى مقاطع	4.92	1.016	6	82.0
8	موروفولوجيا (المبنى الصرفي)	4.90	1.071	6	81.7
9	قراءة الكلّمات	0.81	0.392	1	81.0
10	تسلسل القصة	0.79	0.410	1	79.0
	الدرجة الكلّية	**37.78**	**2.697**	**45**	**84**

يُلمح من الجدول (2.4) الذي يعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات

الوعي الصوتيّ أنّ المتوسط الحسابيّ للدرجة الكلّية (37.78) والانحراف المعياريّ (2.697)، وهذا يدلّ على أنّ مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصفّ الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار جاء بنسبة مئوية (84%)، وهذا يدلّ على أرتفاع مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أنّ جميع المجالات تراوحت النسبة المئوية لها من 79-87.5%، وحصل مجال "تمييز القافية المشابهة" على أعلى نسبة مئوية (87.5%)، ويليها مجالي " تمييز الفونمية المشابهة" و"استخراج الفونمية الأوّلى" بنسبة مئوية (87%)، ومن ثم مجال "معرفة الأحرف" بنسبة مئوية (84%)، يليه مجال "تحليل الجملة إلى كلمات" بنسبة مئوية (83%)، ومن ثم مجال "استخراج الفونمية الأخيرة" بنسبة مئوية (82.1%)، يليه مجال "تحليل الكلّمة إلى مقاطع" بنسبة مئوية (82%)، ومن ثم مجال "موروفولوجيا (المبنى الصرفي)" بنسبة مئوية (81.7%)، يليه مجال "قراءة الكلمات" بنسبةٍ مئوية (81%)، ومن ثم مجال "تسلسل القصة" بنسبةٍ مئوية (79%).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ حسب متغيرات الجنس، والالتحاق برياض الأطفال؟ وللإجابة عن هذا السؤال حوّلته الباحثة إلى الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ يُعزى لمتغير الجنس"

فحصت الفرضية الأوّلى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الجنس.

جدول (3.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى القراءة المبكرة لـــدى طلبـــة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
تمييز القافية المشابهة	ذكر	35	3.63	0.547	1.428	0.156
	أنثى	93	3.45	0.651		
تمييز الفونمية المشابهة	ذكر	35	3.63	0.731	1.394	0.166
	أنثى	93	3.43	0.713		
استخراج الفونمية الأوّلى	ذكر	35	6.94	0.838	0.131	0.896
	أنثى	93	6.97	0.994		
استخراج الفونمية الأخيرة	ذكر	35	6.11	1.078	2.947	0.004*
	أنثى	93	6.74	1.072		
تحليل الجملة إلى كلّمات	ذكر	35	3.31	0.718	0.052	0.959
	أنثى	93	3.32	0.836		
تحليل الكلّمة إلى مقاطع	ذكر	35	4.51	1.121	2.861	0.005*
	أنثى	93	5.08	0.935		
معرفة الأحرف	ذكر	35	2.51	0.658	0.105	0.916
	أنثى	93	2.53	0.582		
قراءة الكلّمات	ذكر	35	0.71	0.458	1.754	0.082
	أنثى	93	0.85	0.360		
تسلسل القصة	ذكر	35	0.74	0.443	0.782	0.436
	أنثى	93	0.81	0.397		
موروفولوجيا (المبنى الصرفي)	ذكر	35	5.03	0.985	0.842	0.401
	أنثى	93	4.85	1.103		
الدرجة الكلّية	ذكر	35	37.14	2.871	1.654	0.101
	أنثى	93	38.02	2.604		

يتبيّن من خلال الجدول السابق أنّ قيمة "ت" للدرجة الكلّية (1.654)، ومستوى الدلالة (0.101)، أي أنّه لا توجد فروق في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار تُعزى لمتغير الجنس، ولكن تبيّن وجود فروق في مجالي (استخراج الفونمية الأخيرة، تحليل الكلمة إلى مقاطع)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك قُبلت الفرضية الصفريّة الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار يُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال"

فُحصت الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار، حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.

جدول (4.4) أ: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال

المجال	الالتحاق برياض الأطفال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
تمييز القافية المشابهة	نعم	40	3.55	0.552	0.606	0.545
	لا	88	3.48	0.660		
تمييز الفونمية المشابهة	نعم	40	3.50	0.906	0.165	0.869
	لا	88	3.48	0.625		
استخراج الفونمية الأولى	نعم	40	6.88	0.853	0.688	0.493
	لا	88	7.00	0.994		
استخراج الفونمية الأخيرة	نعم	40	6.43	1.196	1.002	0.318
	لا	88	6.64	1.063		
تحليل الجملة إلى كلمات	نعم	40	3.25	0.776	0.667	0.506
	لا	88	3.35	0.817		
تحليل الكلمة إلى مقاطع	نعم	40	4.65	1.210	1.849	0.069
	لا	88	5.05	0.896		
معرفة الأحرف	نعم	40	2.50	0.599	0.296	0.768
	لا	88	2.53	0.606		

جدول (4.4) ب: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال

قراءة الكلمات	نعم	40	.75	0.439	1.219	0.225
	لا	88	0.84	0.368		
تسلسل القصة	نعم	40	0.75	0.439	0.726	0.469
	لا	88	0.81	0.397		
موروفولوجيا (المبنى الصرفي)	نعم	40	5.00	1.013	0.722	0.472
	لا	88	4.85	1.099		
الدرجة الكلّية	نعم	40	37.25	2.968	1.510	0.134
	لا	88	38.02	2.546		

يتبين من خلال الجدول السابق أنّ قيمة "ت" للدرجة الكلّية (1.510)، ومستوى الدلالة (0.134)، أي أنّه لا توجد فروق في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار تُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال، وبذلك قُبلت الفرضية الصفريّة الثانية.

3.2.4 النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

ما اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكّرة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة.

جدول (5.4): الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكّرة

الرقم	الدرجات	العدد	النسبة المئوية
1	**منخفضة (من 20-33.3)**	**28**	**21.9**
2	**متوسطة (من 33.4-46.7)**	**43**	**33.6**
3	**عالية (من 46.8-60)**	**57**	**44.5**

يلاحظ من الجدول (5.4) الذي يعبّر عن الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة أنّ المتوسط الحسابيّ للدرجة الكلّية(43.41) وانحرافٍ معياريٍّ (10.409)، وهذا يدلّ على أنّ اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسيّ الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار نحو القراءة المبكرة جاء بنسبة مئوية (72.4%). وبلغت نسبة الطلبة الذين كانت اتجاهتهم نحو القراءة المبكرة منخفضةً (21.9%)، وبنسبة (33.6%) للاتجاهات المتوسطة، وبنسبة (44.5%) للاتجاهات العالية.

4.2.4 النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسيّ الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكّرة حسب متغيرات الجنس، الالتحاق برياض الأطفال؟ وللإجابة عن هذا السؤال حولته الباحثة إلى الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة يُعزى لمتغير الجنس"

فُحصت الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة حسب متغير الجنس.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	35	43.26	11.234	0.104	0.917
أنثى	93	43.47	10.144		

يتبيّن من خلال الجدول السابق ان قيمة "ت" للدرجة الكلّية (0.104)، ومستوى الدلالة (0.917)، أي أنّه لا توجد فروق في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة تُعزى لمتغير الجنس، وبذلك قُبلت الفرضية الصفريّة الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة يُعزى لمتغيّر الالتحاق برياض الأطفال"

فُحصت الفرضية الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكّرة حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال

الالتحاق برياض الأطفال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
نعم	40	42.03	10.057	1.018	0.311
لا	88	44.05	10.560		

يتبين من خلال الجدول السابق ان قيمة "ت" للدرجة الكلّية (1.018)، ومستوى الدلالة (0.311)، أي أنّه لا توجد فروق في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرةتُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال، وبذلك قُبلت الفرضية الصفرية الرابعة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مقدمة

2.5 مناقشة النتائج

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل للدراسة

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

3.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة "مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسيّ المُلتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها" وبيان مستوى كلٍّ من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة لأداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي حصلت الباحثة عليها. وفيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات الناتجة عنها.

ملخص نتائج الدراسة:

بعد تحليل البيانات الإحصائية التي حصلت الباحثة عليها، حُددت درجات متوسطات إستجابة أفراد عينة الدراسة التي توزعت على ثلاثة مستويات كما يأتي: درجةٌ منخفضةٌ ونسبتها 46.6 % فأقلّ ودرجةٌ متوسطةٌ ونسبتها ما بين 46.6– 73.4 %، ودرجةٌ عاليةٌ ونسبتها 73.5 % فأكثر. تشير هذه التنائج إلى أنّ استجابة الطلبة على الفقرات ذات الدرجة المنخفضة كانت أعلى نسبةً، ثم يأتي بعدها المتوسطة فالأعلى، إذ تعبّر النّسب عن نتيجةٍ منطقيةٍ من حيث معاملات السهولة والصعوبة للفقرات.

وتبيّن أنّ مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ جاء بنسبةٍ مئويةٍ مقدارها (84%).

ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أنّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال، إذ يمتلكون قدراتٍ مذهلةً في تعلّم اللغة، إذ تتطور لغة الطفل في سنين حياته الأولى

بمعدلات تفوق ما يحقّقه في سنين عمره اللاحقة، لذلك كانت سنة الطفل الأولى في المدرسة هي المرحلة الذهبية في تكوين المهارات والاستعدادات اللغوية المبكّرة. ومن هنا نأتي بأهمية تنمية مهارات وقدرات الطفل اللغوية من خلال كثيرٍ من البرامج والاستراتيجيات والتي كان من أنجعها برنامجنا المستخدم في هذا البحث، برنامج روتينات الوعي الصوتيّ والذي كان له كبير الأثر من خلال أنشطته الممتعة وروتيناته المفيدة، إذ يمرّ الأطفال خلال نموّهم بعدّة مراحل لتعلّم مهارات القراءة، مثل إدراك أنّ الجمل تتألّف من كلمات، والكلمات يمكن تجزئتها إلى مقاطع، والمقاطع يمكن تحليلها إلى أصوات، إذ إنّ حدوث أي خللٍ في تطوير مهارة الوعي الصوتيّ وفقًا للمراحل سابقة الذكر يؤدي إلى صعوباتٍ في القراءة، لذلك جاء البرنامج بثمانية روتيناتٍ أساسيةٍ لتطوير مهارات الوعي الصوتيّ في المراحل المبكّرة بطريقةٍ مبتكرةٍ، وممتعاً، وقريباً من طريقة فهم الطالب ومستوى إستيعابه، لذلك بلغت النسبة المئوية لمستوى قراءة طلبة الصف الأوّل الملتحقين بهذا البرنامج (84%).

وكانت إتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكّرة جاء بنسبة مئوية (72.4%). وبلغت نسبة الطلبة الذين كانت اتجاهتهم نحو القراءة المبكرة منخفضة (21.9%)، وبنسبة (33.6%) للاتجاهات المتوسطة، وبنسبة (44.5%) للاتجاهات العالية.

لا توجد فروق في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة تُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال، وبذلك قبلت الفرضية الصفرية الرابعة.

2.5 مناقشة النتائج

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل للدراسة

السؤال الأوّل: ما مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ؟

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ جميع المجالات تراوحت النسبة المئوية لها من 79-87.5%، وحصل مجال "تمييز القافية المشابهة" على أعلى نسبة مئوية (87.5%)، ويليها مجال "تمييز الفونمية المشابهة" ومجال "استخراج الفونمية الأوّلى" بنسبة مئوية (87%)، ومن ثم مجال "معرفة الأحرف" بنسبة مئوية (84%)، يليه مجال "تحليل الجملة إلى كلّمات" بنسبة مئوية (83%)، ومن ثم مجال "استخراج الفونمية الأخيرة" بنسبة مئوية (82.1%)، يليه مجال "تحليل الكلمة إلى مقاطع" بنسبة مئوية (82%)، ومن ثم مجال "موروفولوجيا (المبنى الصرفي)" بنسبة مئوية (81.7%)، يليه مجال "قراءة الكلّمات" بنسبة مئوية (81%)، ومن ثم مجال "تسلسل القصة" بنسبة مئوية (79%).

وقد يعود السبب في ارتفاع النسبة المئوية للقراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في هذا العام الدراسي إلى تعرّض الطلاب بشكلٍ مكثّفٍ لتدريبات برنامج روتينات الوعي الصوتيّ وفعالياته وروتيناته، مما عزز لديهم القدرة القرائية الجهرية، كما أنّ هذا البرنامج عمّق الوعي الصوتيّ للكلام لدى طلاب المرحلة المبكّرة، وزاد من قدرتهم على التلاعب والتغيير والحذف والإضافة بأصوات الكلمات، وخير دليلٍ على ميول الطلبة للجانب الصوتيّ من الكلام هو الترتيب التنازلي للمجالات التابعة لأداة القياس، والتي كان أعلاها مجال "تمييز القافية المشابهة" والتي ترجع إلى امتلاك الطالب للقدرة على تقطيع الكلام إلى أصواته، وتمييز موقع الصوت المنطوق داخل الكلمة وأسهلها على استيعاب الطالب كانت تمييز الفونيمة المشابهة بالشكل الصوتيّ للكلمات المنطوقة أمامه، مما أدّى إلى اكتسابه مقدرةً لغويةً ودقةً في تهجئة حروف الكلمات بشكلٍ مرتبٍ وسريعٍ، وكان أقل المجالات تقبلا لدى الطلبة مجال تسلسل القصة لما يحمل في طياته من مهارات تفكير

عليا وحاجة بالغة لسرعة البديهة والتركيز والربط بين المنطوق والصورة المتسلسة للأحداث المرويّة أمامه.

وكما ترى الباحثة وجود فروق في مجالي (استخراج الفونيمة الأخيرة، وتحليل الكلمة إلى مقاطع) أيضًا. فقد كانت الفروق لصالح الإناث. وتشير الباحثة إلى العديد من الأسباب التي توضح هذا التميز حيث من المعروف وجود اختلافات بين الذكور والإناث في استخدامم لأدمغتهم في أثناء العملية التعليمية، إذ تستخدم الإناث كلّاً من نصفي الدماغ عند القراءة والكتابة، بينما يستخدم الذكور أحد النصفين فقط، كما أنّه من المعروف أنّ الذكور كثيرو الحركة والتشتت، وقليلو الانتباه.

واتفقت هذه النتائج مع عدة دراسات سابقة مثل دراسة (أحمد، 2006) والتي هدفت إلى التعرف بفعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي على تحسين مستوى القراءة لدى الطلبة، وكانت النتائج تدلّ على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما اتفقت مع نتائج دراسة (أبو عودة وأبو منديل، 2017) والتي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصفّ الأوّل والكشف عن مواطن تدريبات الوعي الصوتيّ المستخدمة فيه كما تشابهت مع هذه الدراسة دراسة (ماخول, 2017) والتي هدفت إلى معرفة دور الوعي الصوتيّ في تنمية القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أضاف برنامج روتينات الوعي الصوتيّ النشاط والحيوية في تعلّم اللغة العربية وأقصاه عن كونه مكرراً ومملاً، وزاد من جذب انتباه الطالب للبيئة الصفية وعمق تواجده بين أقرانه، وزاد من متعة التعلّم عن طريق أنشطة الروتينات المتنوّعة والملامسة لرغبة الطالب باللعب والمرح، من خلال أنشطة سهلة التطبيق لبساطة خطواتها التي شجعت الطلبة على تعاطي اللغة من خلال روتينات واضحة ومرحة ومناسبة لمستوياتهم العمريّة وقدراتهم اللغوية.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ باختلاف (الجنس، والالتحاق في رياض الأطفال)؟

يتضح من خلال نتائج الدراسة لا توجد فروق في مستوى القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ تُعزى لمتغير الالتحاق برياض الأطفال، وكذلك لا توجد فروق في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ تُعزى لمتغير الجنس.

وترجّح الباحثة السبب من عدم وجود فروق ذات دلالة في القراءة المبكّرة لدى طلبة الصف الأوّل تُعزى لعامل الجنس بأنّ جميع الطلبة سواسيةٌ في حصولهم على التدريب نفسه، وظروف التطبيق نفسها دونما تمييز، كما تشابهت البيئة التعليمية المشجعة على المشاركة باستمتاع من كِلا الطرفين ضمن أجواء متساوية الظروف، بالإضافة إلى جوّ الأنشطة المريح والذي عزل عامل الخجل والخوف من الفشل في أثناء تلقي الطالب للروتين، مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم.

واتفقت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات السابقة منها دراسة (الشوربجي, 2017) والتي هدفت إلى التعرف بمستوى برنامج قائم على الوعي الصوتيّ للأداء القرائي للغة العربية لطلبة الصف الأوّل، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى لعامل الجنس.

ودراسة (لايس ولالوندي وربي, 2015) التي هدفت إلى معرفة القراءة وعيوب الوعي الصوتيّ بين الأطفال الذين يتحدثون اللغة العربية والذين يعانون من عسر القراءة، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى لعامل الجنس.

ودراسة (جودرش ولونقا, 2014) التي هدفت إلى الكشف عن مهارات الوعي الصوتيّ والصفات المعجمية لمفردات الأطفال ما قبل المدرسة، فقد نتج عنها عدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى لعامل الجنس.

وتعزو الباحثة السبب من عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى القراءة المبكرة تُعزى لعامل رياض الأطفال بأنّ الطلبة تلقّوا التدريب على بعض الروتينات في السنة الثانية من رياض الأطفال مما أكسبهم طلاقة ومرونة جعلت استيعابهم للقراءة سريع وقدرتهم على فكّ الرموز أكثر سهولةً ومتعةً، كما أنّ البيئة المحيطة بهم غنية بالتمارين الصوتيّة والنمط الصوتيّ العام من تلفازٍ ومحمولٍ وأغانٍ، ترقّ أذن الأطفال لها أكثر من غيرها، كما ترى الباحثة طبيعية هذه النتيجة التي نتجت عن تساوي البيئة التعليمية لجميع الطلبة من خلال تلقيهم للروتينات والأنشطة الخاصة بها، وبالتالي تطور قدرتهم على تمييز الحروف أصواتها، ونموّ قدراتهم السمعية الواعية للتمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات وتحليلها عقليًّا للخروج بالصورة المنطوقة والمكتوبة للكلمة بشكلٍ واضحٍ.

واختلفت مع نتائج هذه الدراسة دراسة (يعقوبي وهادية وخميس, 2002) والتي هدفت إلى بحث تأثير الوعي الصوتيّ في اكتساب المهارات الأساسية في اللغة العربية، وقد نتج عنها وجود فروق ذات دلالة تُعزى لعامل رياض الأطفال.

ودراسة (بريكيت, 2013) والتي هدفت إلى الكشف عن تدريب الوعي الصوتيّ وتنمية القراءة عند المتعلمين المتعسرين وعلاقة الوعي الصوتيّ بتجاوز صعوبات القراءة، ونتج عنها وجود فروقٍ ذات دلالة لصالح سنوات التعلّم.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث للدراسة

السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة؟

يتضح من خلال نتائج الدراسة على أنّ اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة جاء بنسبة مئوية (72.4%). وبلغت نسبة الطلبة الذين كانت اتجاهتهم نحو القراءة المبكرة منخفضة (21.9%)، وبنسبة (33.6%) للاتجاهات المتوسطة، وبنسبة (44.5%) للاتجاهات العالية.

تشير النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبانة الذي يقيس اتجاهات الطلبة الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ بان نسبة الطلبة الذين جائت اتجاهاتهم عالية نحو القراءة المبكرة مرتفعة مقارنتا مع الذين جائت اتجاهاتهم متوسطة ومنخفضة، حيث ترى الباحثة أنّ هذه النتيجة طبيعيةٌ للغاية بعد تلقّي الطلبة لبرنامج روتينات الوعي الصوتيّ، وتطوّر قدراتهم وتمكّنهم من معرفة دلالة الكلمات وحروفها، وذلك بفعل العمليات الذهنية الممتعة والجاذبة التي قام عليها البرنامج، والتي تمحورت حول الطالب.

كما ترى الباحثة بأنّ المنحنى الذي توزعت عليه نتائج اتجاهات الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج روتينات الوعي الصوتيّ هو منحنى طبيعي ومشابه لنتائج الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج أصلاً، إلّا أنّ البرنامج أضاف لمسةً على ارتفاع النسبة العالية ثم المتوسطة على حساب النسبة المنخفضة التي ظهرت ضئيلةً مقارنةً مع الفئتين العالية والمتوسطة، وهذا إن دلّ على شيءٍ فإنّه يدلّ على فعالية الطالب وترغيبه في حصص القراءة وميوله لها، وتلاشي عنصر الخوف من عدم القدرة على التهجئة السليمة، أو القراءة المتعثرة للكلمات.

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة باختلاف (الجنس, والالتحاق برياض الأطفال)

يلمح مما سبق أنّه لا توجد فروق في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة تُعزى لمتغير (الجنس, والالتحاق برياض الأطفال)، وبذلك قُبلت الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين ببرنامج روتينات الوعي الصوتيّ نحو القراءة المبكرة إلى عامل الجنس والالتحاق برياض الأطفال إلى التشابه في البيئة التعليمية في أثناء تلقي الطلبة للبرنامج، كما أنّ المتعة والسهولة الممزوجة باللعب في تطبيق الروتينات والتدرج في أنشطتها من السهل إلى الأصعب ومن الأنشطة البسيطة إلى المركّبة أزالت تأثير عامل الجنس والالتحاق برياض الأطفال.

كما ترى الباحثة بأنّ أجواء التطبيق كانت تسودها المساواة والديمقراطية، والمشاركة الفاعلة من كِلا الجنسين، إذ يتلقّون التعليم تحت الظروف والشروط نفسها، مما أدى إلى تلاشي الفروق بينهم.

كما أنّ تفاعل الطلبة مع التدريبات الوعي الصوتيّ واستمتاعهم بها زاد من رغبتهم في المشاركة في تنفيذ الروتينات بشكلٍ متشابهٍ، وهذا يدلّ على المساواة والتركيز في تلقي الطلبة للبرنامج وأنشطته، مما أدّى إلى تحقيق الهدف من التدريب، فقد تحوّل من أنشطةٍ وتدريباتٍ إلى روتين يتناوله الطالب بكلّ يسرٍ وسهولةٍ بعيداً عن تأثير عاملي الجنس ورياض الأطفال.

وهذه النتيجة جاءت غير متوافقةٍ مع دراسة (شابير، 2014) والتي هدفت إلى التحقق من الاختلافات بين الذكور والإناث في الوعي الصوتيّ والقدرة على القراءة، فقد أشارت النتائج إلى تفوّق الإناث في جميع متغيرات الدراسة.

ودراسة (تميمي, 2010) التي هدفت إلى معرفة تأثير الوعي الصوتيّ في تعليم القراءة لدى المتعلّم، ونتج عنها أنّ الإناث أكثرُ قدرةً على إدراك الوعي الصوتيّ وتعلم القراءة بشكلٍ أسرع.

3.5 توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

توصيات لمركز المناهج:

توصي الباحثة مركز المناهج بما يأتي:

1. تبني استخدام الوعي الصوتيّ، وتضمين أنشطة تفعّل من خلالها استخدام برنامج الوعي الصوتيّ.
2. تفعيل دور للطلبة في العملية التعليمية التعلّمية؛ لمواجهة الحياة مواجهة واعيةٍ قائمةٍ على قاعدة معرفيةٍ علميةٍ قويةٍ، بالاستعانة باستراتيجيات تعليميةٍ جديدةٍ.

توصيات لوزارة التربية والتعليم

توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم بما يأتي:

1. تدريب معلمي اللغة العربية على برنامج روتينات الوعي الصوتيّ.
2. تقديم موادٍ تعليميةٍ مناسبةٍ لتنفيذ روتينات الوعي الصوتيّ.
3. تزويد المعلمين بالإمكانيات اللازمة لتنفيذ روتينات الوعي الصوتيّ.

توصيات لمدراء المدارس الخاصة والحكومية

توصي الباحثة مدراء المدارس الخاصة والحكومية بما يأتي:

1. عقد دورات تأهيلية للمعلمين بهدف تطوير مهاراتهم بالتعرف إلى روتينات الوعي الصوتيّ.
2. تسهيل عمل المعلمين، ومراعاة حاجتهم إلى الوقت الكافي لتنفيذ روتينات الوعي الصوتيّ.
3. سدّ احتياجات المعلمين من اللوازم المدرسية، التي يحتاجها المعلّم.
4. مراقبة سير العملية التعليمية التعلّمية، ومدى تطبيق المعلمين لروتينات الوعي الصوتيّ.
5. تقديم تغذيةٍ راجعةٍ لجهات الاختصاص عن مدى تأثير تنفيذ روتينات الوعي الصوتيّ على طلبة المدارس في المراحل الأساسية.

توصيات للمعلمين

تُوصي الباحثة المعلمين بما يأتي:

1. توظيف برنامج روتينات الوعي الصوتيّ خلال حصص اللغة العربية.
2. التحلي بالصبر في تنفيذ روتينات الوعي الصوتيّ، وذلك لأن الطلبة يحتاجون إلى وقت وجهد حتى إتقان الروتينات.
3. تمكين مهارات اللغة العربية بما يتناسب مع الفئة العمرية والحاجة التعليمية والاستعانة بالاستراتيجيات المتاحة قدر المستطاع، سواء روتينات الوعي الصوتيّ أو غيرها.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

القران الكريم والسنة.

ابن المنظور. (1984). **لسان العرب**, ج2, دارالمعارف, القاهرة.

ابن المنظور، ابو فضل جمال دين محمد. (1999). لسان العرب. الجزء 15، ط1، دار صادر، بيروت.

ابو العنين، خضر.(2000). **أساسيات علم العروض والقافية**.دار اسامة للنشر والتوزيع.

ابو راس، علي. (2008)، **الطريقة المثلى لتدريس الفصحى**، مركز يافا، رام الله.

أبو شنار، فرح كامل. (2020). **مستوى استخدام الرسم بالالوان في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الأوّل الأساسي في الاردن**. رسالة ماجستير. كلّية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.

ابو مغلي، سميح. (1999). **الاساليب الحدّيثة لتدريس اللغة العربية**، دار المجدلاوي لنشر وتوزيع، عمان.

أبو منديل, أمين سرحي، أبو عودة, عبد الرحمن محمد. (2019). مدى تضمن كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الأساسي لتدريبات الوعي الصوتيّ. **مجلة جامعة فلسطين للابحاث والدراسات** – مج9 –ع1, فلسطين.

أحمد, عبير(2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي ومستوى على تحسين مستوى القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة, **مجلة الاشاد النفسي**, ع45, يناير. مصر.

أحمد،خصاونة واخرون.(2019).**صعوبات التعلم الاكاديمية**. دار الفكر للنشر

اسماعيل، زكريا. (1998). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الاصولي، اصيل. (2003)، **علم الاصول متعة المعرفة إلى المجازات المنسية**، دار الكتاب الثقافي، عمان – الاردن.

الانطاكي، محمد. (1969)، **دراسات في فقه اللغة**، دار شرق العربي، بيروت.

بطرس، بطرس. (2009)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار المسيرة، عمان، الاردن.

بني خالد, نزيه سليمان (2018). **مدى استخدم معلمي اللغة العربية في المرحلةالأساسيةلاستراتيجيات التقويم البديل في الاردن واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير (غير منشورة), جامعة آل البيت, الاردن.

التميمي، فهد. (2010)، **الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل في المدرسة**

تود، لوريتو. (1994)، **مدخل إلى علم اللغة** ، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر.

جامعة القدس المفتوحة، (2004)، **اللغة العربية وطرق تدريسها** (1)، المكتبة الوطنية، عمان – الاردن.

جبر، يحيى. (1999)، **اللغة والحواس**، جامعة نجاح، نابلس.

جديدي، عبد الغني وزبدي، ناصر الدين (2021) **اتجاهات الأساتذة نحو مهارات الوعي الصوتيّ في تعليم القراءة**، مجلة كلّية العلوم التربوية، مج7، ع1، الجزائر.

جرار، صلاح. (2012)، **اللغة العربية وهوية الأمة**، مطبعة السفير، عمان – الاردن.

الجنابي، ايمان وصبيح، هند. (2007). اتجاهات طلبة الجامعة نحو استخدام شبكة الكمبيوتر في التعليم، **المجلة العربية الآداب والدراسات الانسانية**، 2، ص1–72.

جودة، موسى. (2017). اتجاهات طلبة تعليم المرحلةالأساسيةفي جامعة الأقصى نحو المساقات المرتبطة بالرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس الرياضيات، **مجلة جامعة الأقصى– سلسلة العلوم الانسانية**–،11(1)، 325–354

حتاملة, ابراهيم وجودت, ضرار والعيسوي, خالد. (1986). تحليل وتقويم أخطاء القراءة والاستيعاب لطلبة المرحلةالأساسيةفي الأردن. **المجلة التربوية**, 3(10), الكويت.

حسان، تمام. (1973)، **اللغة العربية معناها ومبناها**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

الحسن، هشام. ( ). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ط1.

حلمي، رؤوف. (2013). **التعلم عن بعد –دراسة نظرية**–، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الحلو، محمد. (2007). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**، ط3، مكتبة أفاق للنشر والتوزيع، غزة.

الحلواني، ياسر. (2003). **تدريس وتقيم مهارات القراءة**. مكتبة الفلاح، الكويت.

حماد،خليل والشيخ عيد،ابرهيم والفورة، ناهض.(2014).**استراتيجيات تدريس اللغة العربية**.مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر.

الحيلة، محمد. (2012). **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط3، دار الكتب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

الخوالدة، مؤيد. (2013). مستوى استخدام أسلوب التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الإجتماعية والوطنية في الأردن واتجاهاتهم نحوه، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 30، ص502 -521

الخولي، احمد. (2013)، **اكتساب اللغة**، دار مجدلاوي، عمان – الاردن.

دراش، اسماعيل دفع الله. (2016). **تقويم مدى ملاءمة استخدام منهج اللغة العربية القومي لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الحلقة الأوّلى بمرحلة التعليم الأساسي في مناطق التداخل اللغوي بولاية جنوب كردفان في ضوء معايير تحليل المحتوى والاتجاهات الملاحظة أثناء التدريس**. كلّية التربية، جامعة السودان للعلوم ولتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الدراويش، محمود. (1994)، **فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية**، الاسراى، عمان.

الدلمي، طه / والوائلي، سعاد. (2003). **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، دار الشروق، عمان.

الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ط1، عالم الكتب الحدّيث، اربد.

دليمي؛ طه. (2014). **استراتيجيات التدريس في اللغة العربية**، عالم الكتب الحدّيث، اربد، الاردن.

دمشقية، عفيف. (1988)، **لغتنا**، دار الفتى العربي، القاهرة.

راتب. (2003)، اساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، الاردن.

الرحيلي، تغريد. (2014). اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، 28 (8)، فلسطين، ص 102–123

الردادي، عبد المنعم. (2008). **اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

الركابي، جودت. (1995). **طرق تدريس الغة العربية**، دار الفكر المعاصر، دمشق.

زقوت، محمد شحادة. (1999). **المرشد في تدريس اللغة العربية**، ط2، مكتبة الامل، فلسطين.

زكريا، ميشال. (1992). **بحوث السنية عربة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع**، بيروت.

الزيات، فتحي مصطفى. (2007). **صعوبات التعلم، الاسس النظريّة وتشخيصية والعلاجية**، دار نشر للجامعات، القاهرة.

زياد، فهد. (2013)، **فن تغلب على صعوبات اللغة العربية**، دار يافا العلمية، الاردن، عمان.

زيتون، عايش (1998). **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**، ط1، جمعية عمال المطابع الأردنية، عمان، الأردن.

زيتون، عايش. (2007)، **النظريّة البنائية**، دار شروق، عمان، الاردن.

زيتون، عايش. (2010). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

زيتون،حسن وزيتون،كمال.(2006). **التعليم والتدريس من منظور النظريّة البنائية،** عالم الكتب.

سعد، مراد. (2006)، **ضعف في القراءة واساليب التعلم**، دار الوفاء، الاسكندرية.

السعودية– دراسة تشخيصية، أطروحة دكتوراه، كلّية علوم التربية، الرباط، المغرب، (غير منشورة).

سمك، محمد صالح. (1979). فن تدريس التربية اللغوية وانطباعتها المسلكية وانماطها العلمية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

سمك، محمد. (1975)، **فن التدريس اللغة العربية**، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

السيد، خالد. (2003)، **اللغة بين النظريّة وتطبيق، مركز الاسكندرية للكتاب**، القاهرة –مصر.

السيد، محمود. (2003). في طرائق تدريس اللغة العربية. دار طلاس ، دمشق.

الشافعي، محمود. (2005)، **نون والقلم**، دار الورد، الاردن.

شاهين، تونس. (1980)، **علم اللغة العام**، دار تضامن، القاهرة.

الشربجي، رياض. (2005). **مشكلّات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**. دار صفاء، عمان، الأردن، ط1.

الشمري، هدى والساموك، سعدون. (2005). **منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها**. دار وائل لنشر.

الشهري، عبدالله فايز (2020). اتجاهات معلمي ومشرفي اللغة العربية نحو مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الأساسية، **مجلة كلّية التربية**، مج39، ع185، جامعة الأزهر، مصر.

الشهري، محمد.(2012). **فعالية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**(دكتوراه غير منشورة)كلّية التربية، جامعة ام القرى.

الشوربجي, سحر(2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفنولوجي لتحسين القراءة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** مج11, ع3, جامعة السلطان قابوس, سلطنة عمان.

الصالح، صبحي. (1960)، **دراسات في فقر اللغة**، دار العلم للملاين، بيروت، لبنان.

صومان، أحمد (2014). مستوى الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلةالأساسيةالدنيا في مدرسة أم حبيبةالأساسيةفي الاردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** المجلد 28 (4), كلّية العلوم التربوية, جامعة الاسراء, الاردن.

الطحان، طاهرة احمد (2003)، **مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة**. دار الفكر للنشر، ط1.

الطراونة، كامل عبد السلام (2012). **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**. دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

طعمية، الراشدي. (2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

الطوالبة, منار والرقاد, مي. (2017). فاعلية استراتيجية التعليم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتيّ وفهم المسموع لدى طلبة الصف الخامس في محافظة مادبا في الاردن, **مجلة القراءة والمعرفة**, مصر, العدد 184, 144–123.

عاشور، راتب والحوامدة ، محمد. (2007). **اساليب تدريس اللغة العربي بين النظريّة والتطبيق.** ط2، دار المسيرة للنشر وتوزيع والطباعة، عمان.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). **فنون اللغة العربية واساليب تدريسها بين النظريّة وتطبيق.** عالم الكتب الحدّيث، اربد.

عامر، فخر الدين. (2000). **طرق تدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، ط2، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة.

عبابنة، يحيى. (2000)، **دراسات في فقه اللغة والفنولوجيا العربية**، دار الشروق، عمان – الاردن.

عبد الباري، ماهر شعبان (2011). **مهارات الاستماع النشط. دار المسيرة**، عمان، الأردن، ط1.

عبد الجواد، اسامة. (2014). مستوى استخدام بعض مهارات الوعي الصوتيّ في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الابتدائي ضعاف القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

عبد الرحمن، مصطفى (1989). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. دار الكندي للنشر، اربد، الاردن، ط1.

عبد الطيف، محمد. (1999). **الميسر في اللغة العربية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الاردن.

عبد الله مروة. (2011). **مستوى استخدام استراتيجية الوعي الصوتيّ في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامهة بنها، مصر.

عطا، ابراهيم محمد. (1986). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

عليوات، محمد عدنان. (2007). **تعليم القراءة لمرحلة رياض الاطفال والمرحلة الأساسية**. دار اليازوري العلمية عمان، الاردن.

العمايرة ، احمد. (2003). **مشكلّات القراءة في اللغة العربية انواعها اسبابها الحلول المقترحة لها**، الاونراوا، اليونسيكو، دائرة التربية والتعليم لوكالة الغوث الدولية، عمان، الاردن.

عوض، منير وحلس، موسى.(2015). الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية, **مجلة جامعة الإقصى**, 19 (1)، ص ص219ـــــ.256

العيسى، هند توفيق.(2015). **مدى استخدام معلمي المرحلةالأساسيةالدنيا للطريقة الكلّية والطريقة**

العيسى،هند.(2015).**الطريقة الجزئية والطريقة المختلطة في تدريس القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين عليهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّية العلوم التربوية، جامعة القدس.

العيوسي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار. (2005). **طرق تدريس اللغة العربية للمرحلة التعليم الأساسي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات المتحدة.

الغامدي، عائشة.(2018). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المملكة العربية السعودية.

الفارسي, حفصة, امام, محمود (2017). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتيّ في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**, ع2, مج11, ابريل, سلطنة عمان.

فريحة، انيس. (1973)، **نظريات في اللغة**، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

قبها، مهدي. (2013)، **الحليل الصوتيّ للنص**، دار اسامة، لاردن – عمان.

قنديل، بثينة وكاظم، أمين. (1976). **اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

قورة، حسين.(2001)، **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

مبسلط، وجنى وحبايب، علي.(2017). اثر استخدام استراتيجية k.w.lفي تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس في نابلس، **مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)31(10).**

مجاهد، عبد الكريم. (2005)، **علم اللسان العربي**، دار اسامة، الاردن –عمان.

محمد, عاطف. (2013), **الاصوات اللغوية**, دار المسيرة, عمان, الاردن.

محمد، سميحة فتحي. (2013). **نماذج عملية لتنمية الوعي الصوتيّ لدى الطفل المعاق فكريا ذي تشتت الانتباه والحركة المفرطة**. مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2013.

مدكور، علي أحمد (2010). **طرق تدريس اللغة العربية**. دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2.

المدهون، مها (2016). **مستوى برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. الإمارات العربية المتحدة: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

مركز الامارات لدراسات والبحوث، (2008)، **اللغة العربية وتعليم رؤية مستقبلية للتطوير**، مركز الامارات لدراسات والبحوث، ابو ظبي – الامارات العربية المتحدة.

مصطفى، صلاح. (1989)، **التعليم الابتدائي**، مكتبة الفلاح، الكويت.

مصطفى، عبد الله. (2014). **مهارات اللغة العربية**. ط4، دار المسيرة ، عمان ، الاردن.

مصطفى، غافل. (2005). **طرق تعليم القراءة والكتابة ومهارات التعليم للمبتدئين**. دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

مصطفى، فيهم. (1998). **القراءة مهاراتها ومشكلّاتها في المدرسة الأساسية**. مكتبة الدار العربية للكتاب.

معروف، نايف. (1985). **خصائص العربية والطرائق تدريسها**. ط1، دار النفائس. لبنان.

مغلي، سميح. (1986)، **الاساليب الحدّيث لتدريس اللغة العربية**، الحدّلاوي، عمان، الاردن.

الملاح, ياسر، (2010)، **المقدمة في علم اللغة**، دار البيرق العربي، فلسطين.

الموسوي، نجم عبدالله، (2005)، **أسباب ضعف طلبة المرحلةالأساسيةفي مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة** ، كلّية التربية – ميسان، www.mltaka.com

موسى، عبد المعطي. (2001)، **الاصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى**، دار الكندي، اربد_ الاردن.

نايف،سليمان.(2001).**اساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**.دار الصفاء للنشر والتوزيع.

النجار، ايناس. (2018)، **مستوى استخدام استراتيجية الوعي الصوتيّ في تنمية مهارة القراءة الجهرية ولاستيماب القرائي لدى الطلبة الصف الثالث أساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

نصر، مها. (2014). **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة..

نصيرات، صالح.(2006).**طرق تدريس العربية.** دار الشروق للنشر والتوزيع.

نيروخ، سميرة.(2005)، **برنامج نور لتنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال**، مركز الامان للطفولة، القدس.

الهاشي، احمد. (2003)، **القواعدالأساسيةللغة العربية**، شركة اباء شريف الانصارى، صيدا بيروت.

هلال، سميحة. (2014)، **نماذج علمية لتنمية الوعي صوتي**، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية.

هلالي, هدى محمد. (2012). **فاعلية الانشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتيّ ومستوى على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية, 23 (3), 176–206.

وافي، علي عبد الواحد. (2004). **علم اللغة**، ط9، المكتبة الوقفية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). **الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني**، رام الله، فلسطين.

الوقفي، راضي. (2009)، **صعوبات التعلم** دار المسيرة، عمان، العبدلي.

وهيب. (2007). **مستوى استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات.**

الويشي، فتحي (2013). **استراتيجيات التدريس بين النظريّة والتطبيق**، ط1، دارالوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

يعقوبي, غانم, هادية, عرين, خميس, ريم. (2002)، **دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتيّ في اكتساب المهاراتالأساسية(القراءة والكتابة) في اللغة العربية**. الرسالة–الكلّية الاكاديمية بيت بيرل, 11, 12, 587–607.

يونس، فتحي علي (1998). **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)**. جامعة عين الشمس، القاهرة.

يونس، فتحي. (2000). القراءة، الفصل الأوّل في كتاب التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 3.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bruce, L. (2010**). The effects of guided reading instruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth –grade at- risk students**. (Ed.D. Disseration), Walden University, United states – Minnesota.

Combos , R. (1992). **Developing critical reading skills through whole language strategies.** Foundation Reading , II , Southern Nazarene. University. (ed. 353556).

Creason, L.(2005). **Relationships Among Community Public High School Developmental Reading Students Self regulated Learning, Internet Self-efficacy, Reading Ability and Achievement in E- Learning and Traditional Classes**. [Ph.D. dissertation], United states.

Dubeck, M. M., & Gove, A. (2015). **The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations**. International Journal of Educational Development, 40, 315–322. 10.1016/j.ijedudev.2014.11.004

Dubeck, M. M., Gove, A., & Alexander, K. (2016). School-based assessments: What and how to assess reading. In Understanding what works in oral reading assessments (pp. 41–57). UNESCO Institute for Statistics. **http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/understanding-what-works-in-oral-reading-assessments-2016-en.pdf**

Eshiet,I,Olubusola.(2012).**Synthetic Phonics As A Tool For Improving The Reading Skills Of Nigerian Pupils**.Arecls,2012,Vol.9(141-162).
Ezlin, E. (2001). **Phonological Awareness and Acquisition of Psychological Neuro- Psychological Reading**, 2nd Congress of America, Written Language and Word Lament,29-30 of October.

Goodrich,J.M.,&Lonigan,C.J.(2015).**Lexical characteristics of words and phonological awareness skills of preschool children**. Applied Psycholinguistics,36(6),1509-1531.
Grellet, f. (1995**). Developing Rearding Skills: aPractical Guide to Reading Comprehension**, Cambridge university Press.

Hofer.j. maresa. (2007). Phonological Proccessing and Early Literacy. ***Journal of Research in Reading.*** 23(1) , 55-66.

Joseph k. T&Particia f M. (2002). **Assessment and lnstruction in Phonemic Awareness Florida Department of Education Bureau of Instructional Support & Community Services.**

Joseph, k, Torgesen, & Particia, F, Mathes. (2002**). Assessment And Instruction in Phonemic Awareness, Florida Department of Education**, Bureau of Instructional Support & Community Services.

KandilIngeç, S. (2015). Investigation of Students' Attitudes Towards E-Learning in Terms of Different Variables--**A Case Study in a Technical and Vocational High School for Girls Educational Research and Reviews**, v10 n1 p81-91

Layes,S,Lalonde, R,&Rebai,M (2015).**Reading Speed and Phonological Awareness Deficits among Arabic-Speaking Children with Dyslexia**. Dyslexia,21(1),80-95
Morris D& Bloodgood J&Perney J. (2003).Kindergarten Predictors of first – and second grading achievement National Louis Universtiy. **The Elementary School Journal 2**(104) 93-109.

Poorya, P., Hassan, A., &Farzad, R. (2011**). "A predictive model formathematical performance of blind and seeing students**", EducationalResearch, 2 (2), 864 – 873.
Progres en Lecture d,eleves en grand difficulte, enfance et languages , l, harmattan , 2013.

Rogstad,Anni,(2012**). Leseoppla-ering.Hvilketteoretiskperspektivhar la-erer , oghvilkenoppfatninghar de av tilpassetleseoppla-ering ?**, brage.bibsys.no. .(العنوان باللغة النرويجية)
Schellenberg,J.A.(1970).**AnIntroduction to Social Psyochology**.NewYork:Random**House**,p133

Stern, J., Dubeck, M., & Dick, A. (2018). Using Early Grade Reading Assessment (EGRA) data for targeted instructional support: Learning profiles and instructional needs in Indonesia. **International Journal of Educational Development**, 61, 64–71**.**

Suanovichk.E. (2000). **Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontjiers**. New York: The Guilford Press. Treiman r. Tincoff r.Rodriguezm k. Mouzaki a. Francis D.J

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. **Journal of learning disabilities**, Vol 49, No 1, 77-96.

Tibi ،S. ،& Kirby ،J. R. (2018). **Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic**. Scientific Studies of Reading ،22(1) ،70-84.

Torgesen , (2004). **Assessing growth in critical reading skills. Retrieved October 13,** (2005) from: http: // www.fcrr.org/assessment/PDF files/midschrev1/pdf

Yuen, A. & Ma, W. (2008). Exploring Teacher Acceptance of E-Learning Technology. Asia – **Pacific Journal of Teacher Education.**36(3): p229.

الملاحق

الملحق رقم (1): اختبارالتحكيم

الملحق رقم (2): تحكيم أداة اتجاهات

الملحق رقم (3): قائمة أسماء المحكمين والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم:

الملحق رقم (4): تسهيل مهمة-1-

الملحق رقم (5): تسهيل مهمة-2-

الملحق رقم (1)

اختبار التحكيم

حضرة المحكم:..... المحترم

تحية طيبة وبعد،،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "**مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها**"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. ونظراً لما عهدناه فيكم من خبرة علمية وعملية، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم الاختبار ، وإبداء الرأي في مجالاته وفقراته، وإضافة وحذف ما ترونه مناسبا.

وشكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة: سناء مصطفى ابو حديد

القسم الأوّل:

المعلومات العامة: الرجاء وضع إشارة (×) في المكان المناسب لوضعك.

الجنس : □ **ذكر** □ **أنثى**

سنوات الالتحاق برياض الاطفال: □ **سنه** □ **سنتان**

مجال اللغة

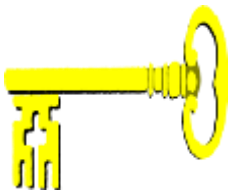
الوعي الصوتيّ

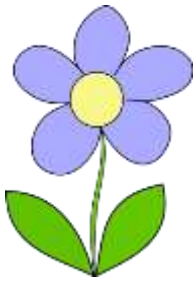
تمييز القافية المشابهة

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة لائم بين الصورتين اللتين لهما نفس القافية في العامود الأوّل والثاني.

على نحو المثال التالي:

هل كلّمة "قلم" على وزن كلّمة "فيل" أو "كلّب" أو "علم"... الإجابة هي "علم".

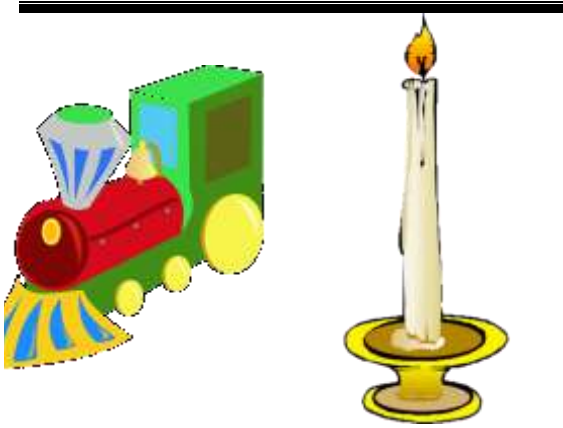
			



تمييز الفونيمة المشابهة

المطلوب:عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة لائم/ي بين الصورتين اللتين تبدان بنفس الصوت في العامود الأوّل والثاني.

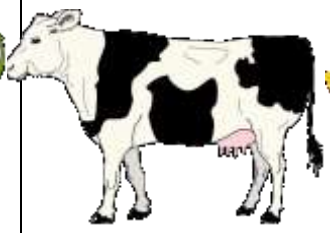
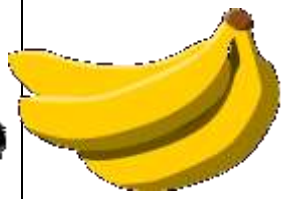
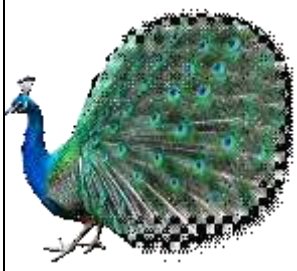
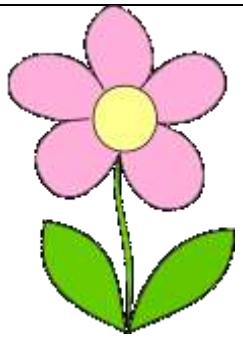
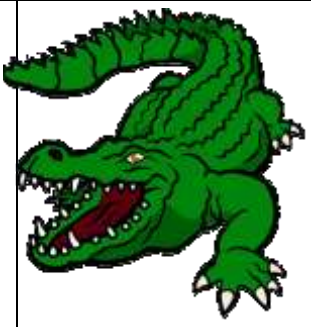
على نحو المثال التالي: هل كلّمة " قرد " تبدأ بذات الحرف الذي تبدأ فيه كلّمة " نحلة " أم " باص " أم " قطة "

استخراج الفونيمة الأوّلى

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة استخرج/ يالمقطع الأوّل من أسماء الصور،

على نحو المثال التالي: ما هو الصوت الأوّل من كلّمة فيل.... الإجابة " ف ".

استخراج الفونيمة الأخيرة:

-عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة استخرج الصوت الأخير من أسماء الصور

على نحو المثال التالي: ما هو الصوت الاخير من كلّمة بالون..

تحليل الجملة إلى كلّمات

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة حلل/ي الجمل إلى كلّمات بعد قرائتها

مثال للطالب قبل البدء بالتمرين.

المثال: " شَرِبَ أحمَد الحَليبَ "

- أحبُ الموزَ ( )
- أكلّ أحمدُ البطيخَ. ( )
- سافرَ أبي إلى الحج. ( )
- أسكنُ في مدينةِ القدسِ الجميلة. ( )

تحليل الكلّمة إلى مقاطع

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة حلل/ي الكلّمات إلى مقاطع.

مثال: بُستان..... بُس / تان

حَليب، عَلَم، سامي، تِمساحُ، بَقَرة، مَدرَسَةُ

معرفة الحروف

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

أ- اذكر مسطرة الحروف الأبجدية.

ب- اشر إلى الحرف الذي يذكره المعلم.

ج-اذكر أو سمي أصوات الحروف التي أمامه.

ب	م	ر	س
ف	د	ج	ن
ز	و	ل	ق
ك	هـ	ض	أ
ظ	ح	ذ	ع
ش	غ	ت	ص
خ	ط	ي	ث

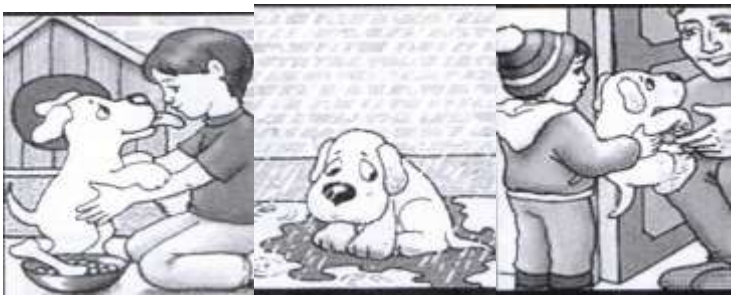
قراءة كلّمات

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة اقرأ/ي الكلّمات (قراءة تصويرية).

دُب	دار	رَف
راس	بَيت	ماما
باب	بابا	عيد

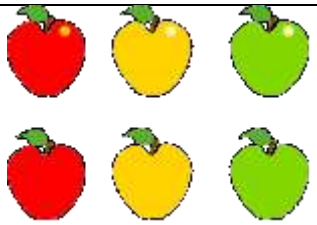
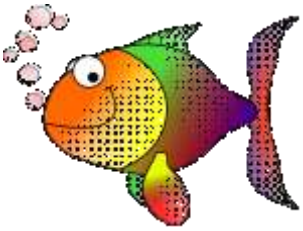
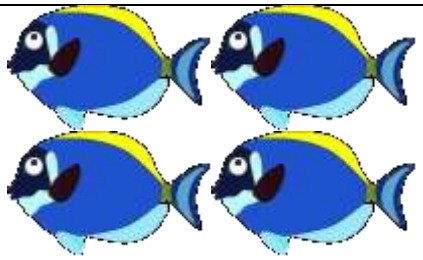
تسلسل قصة

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة رتب/ي الصور بشكلّ متسلسل ، واسرد القصة واعطيها عنواناً مناسباً:



مورفولوجيا (المبنى الصرفي)

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة اذكر/ي وصف/ي ما في داخل كلّ مربع من المربعات التالية ، مع الانتباه لكيفية تصريفه لكلّ من المفرد والجمع وكذلك المذكر والمؤنث.

الملحق رقم (2)

تحكيم أداة اتجاهات

حضرة المحكم /ة:.....المحترم/ة

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان "مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها" وذلك لنيل درجة الماجستير في اساليب تدريس التربيةالأساسيةمن جامعة القدس، واستلزم ذلك اعداد مقياس للاتجاهات.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس، وإبداء الآراء في ضوء خبرتكم، من حيث:

- مدى ملائمة ووضوح الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة.
- مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث.
- دقة وسلامة الفقرات علمياً ولغوياً.
- كفاية عدد الفقرات وملائمتها للطلبة.
- اجراء ما ترونه مناسباً لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.

شاكراً لحسن تعاونكم ،،

بيانات المحكم	
• الاسم:.....	• التخصص:.....
• الدرجة العلمية:.....	• مكان العمل:.....

الباحثة: سناء بسام مصطفى أبو حديد

عزيزي/تي الطالب/ة:

يُعرض عليك فيما يأتي أداة قياس الاتجاهات،والتي تحوي مجموعة من العبارات تمثل اتجاهك نحو موضوع القراءة، ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة تتضم بعض المعلومات والآراء، ويرجى منك ان تقرأ كلّ عبارة بشكلّ جيد وتبدي رأيك الخاص فيه باختيار إجابة واحدة من البدائل الثلاثة للمقياس بالنسبة لكلّ عبارة،وذلك بوضع علامة (×) في أحد الأعمدة، لذا عليك:

1. ان تقرأ كلّ عبارة جيدا.
2. ان تحدد موقفك من كلّ عبارة بوضع العلامة المناسبة أمام كلّ منها.
3. لاتوجد إجابات خاطئة أو صحيحة، ولكن إجابتك تعبرعن رأيك الشخصي أو شعورك بالنسبة للعبارة

علمًا ان المعلومات التي ستجمع لن يطّلع عليها أحد، وستستخدم لاغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	العبارة			
1	أشعر بان مادة اللغة العربية ضرورية لي			
2	القراءة موضوع محبب لي			
3	أشعر بان برنامج روتينات الوعي الصوتيّ أمر ممتع			
4	يساعد برنامج الروتينات على تطوير العقل وزيادة فهم المسموع			
5	أعاني من القلق عند عدم فهم مفردات الدرس			
6	أشعر بزيادة ثقتي بنفسي أثناء القراءة			

7	أشعر بان حصة اللغة العربية عن بعد مفيدة لي			
8	استمتع بالتحدث عن فعاليات برنامج الوعي الصوتيّ مع الاخرين			
9	اتمنى زيادة عدد حصص القراءة			
10	اشعر بالقدرة على الربط بين الحروف والحركات وأصواتها أثناء القراءة			
11	أفضل مساعدة زملائي فيفهم المقروءفي درس القراءة			
12	أحب استخدام الصور والقصص الخاصة بالبرنامج في درس القراءة			
13	معلمة اللغة العربية تحفزنا لتعلم القراءة من خلال البرنامج			
14	أخطئ في قراءة بعض الكلّمات ذات الحروف الكثيرة.			
15	أشارك في الالعاب التعليمية الخاصة بالبرنامج			
16	أجد صعوبة في كتابة النص المسموع			
17	أكون سعيد عند تمييز الحروف المتشابهة في الكلّمات			
18	مادة اللغة العربية صعبة بالنسبة لي			
19	أتمنى ان أدرس القراءة من خلال برنامج الروتينات في الصف اللاحق			
20	أشعر بعدم الارتياح عند سماعي نص قصصي			

مفتاح الاستبانة	
موافق إذا كان رأيك يتفق مع العبارة تماماً	
محايد إذا لم تتأكد من إعطاء رأي، ولم تكن متأكداً من العبارة	
لا اوافق إذا كان رأيك يتعارض مع العبارة	

الملحق رقم (3)

قائمة أسماء المحكمين والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم:

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د.عفيف زيدان	دكتوراه تربية علمية	جامعة القدس
2	د.غسان سرحان	دكتوراه تربية علمية	جامعة القدس
3	د.محسن عدس	دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس
4	د.محمد زيادة	دكتوراة في التربية	جامعة القدس المفتوحة
5	د.حسام طباخي	ماجستير نحو وصرف	جامعة القدس المفتوحة
6	صبحي الحمداني	ماجستير لغة عربية واساليب تدريسها	رئيس قسم الإشراف / أريحا
7	منال أبو الريش	ماجستير أساليب تدريس العلوم	مشرفة تربوية في مديرية التربية والتعليم/ أريحا
8	سعاد الياسيني	بكالوريس لغة عربية واساليب تدريسها	مشرفة تربوية في مديرية التربية والتعليم/أريحا
9	فاطمة زبيدات	ماجستيرتربية ابتدائية وأساليب تدريس	مشرفة مرحلة ابتدائية /أريحا
10	أسيل ابو زبيدة	بكالوريس مرحلة ابتدائية	معلمة/ تربية أريحا

الملحق رقم (4)

تسهيل مهمة-1-

التاريخ: 2020/2/25

حضرة السيد مدير التربية والتعليم المحترم

مديرية أريحا

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سناء بسام مصطفى ابو حديد ، ورقمها الجامعي (21712351) ، بإجراء دراسة بعنوان:

"مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينيات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

د. ايناس ناصر

عميد كلّية العلوم التربوية

الملحق رقم (5)

تسهيل مهمة-2-

التاريخ:22 /2/2021

حضرة السيد مدير التربية والتعليم المحترم

مديرية أريحا

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سناء بسام مصطفى ابو حديد ، ورقمها الجامعي (21712351) ، بإجراء دراسة بعنوان:

"مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل الملتحقين ببرنامج روتينيات الوعي الصوتيّ واتجاهاتهم نحوها "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

د. ايناس ناصر

عميد كلّية العلوم التربوية

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	61
جدول (1.4) درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة	68
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار.	69
جدول (3.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الجنس.	71
جدول (4.4) أ: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.	72
جدول (4.4) ب: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى القراءة المبكرة لدى طلبة الصف الأوّل في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.	73
جدول (5.4): الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار نحو القراءة المبكرة.	74
جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار نحو القراءة المبكرة حسب متغير الجنس.	75
جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة الصف الأوّل الأساسي الملتحقين في برنامج روتينات الوعي الصوتيّ في المدارس الحكومية في محافظة أريحا والأغوار نحو القراءة المبكرة حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.	76

فهرس الملاحق

الملحق	الصفحة
ملحق رقم (1): اختبار التحكيم	104
ملحق رقم (2): تحكيم أداة اتجاهات	115
ملحق رقم (3): قائمة أسماء المحكمين والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم	119
ملحق رقم (4): تسهل مهمة-1-	120
ملحق رقم (5): تسهيل مهمة-2-	121

فهرس الأشكال

الشكلّ	الصفحة
شكلّ (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	62
شكلّ (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الالتحاق برياض الأطفال.	62

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الاقرار	أ
الشكر والعرفان	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الانجليزية	هـ
الفصل الأوّل: مشكلّة الدراسة وأهميتها	
1.1 المقدمة.	2
2.1 مشكلّة الدراسة.	4
3.1 أهداف الدراسة.	5
4.1 أسئلة الدراسة.	5
5.1 فرضيات الدراسة.	6
6.1 أهمية الدراسة.	7
7.1 حدود الدراسة.	8
8.1 مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدراسات السابقة	
1.2 الإطار النظريّ.	11

1.1.2 اللغة.	11
2.1.2 اللغة العربية	14
3.1.2 القراءة.	15
4.1.2 الوعي الصوتيّ.	29
5.1.2 روتينات الوعي الصوتيّ.	35
6.1.2 الاتجاهات.	41
2.2 الدراسات السابقة.	44
1.2.2 المحور الأوّل: الدراسات التي تتعلق بالقراءة المبكرة	44
2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالوعي الصوتيّ	48
3.2.2 المحورالثالث: المتعلق بالاتجاهات	54
4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة	56
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3 مقدمة	60
2.3 منهج الدراسة	60
3.3 مجتمع الدراسة	61
4.3 عينة الدراسة	61
5.3 أداة الدراسة	62

6.3 متغيرات الدراسة	65
7.3 اجراءات تطبيق الدراسة	65
8.3 المعالجات الاحصائية	66
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
1.4 تمهيد	68
2.4 نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها	69
1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل	69
2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	70
3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	73
4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	75
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
1.5 مقدمة	78
2.5 مناقشة النتائج	80
1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل للدراسة	80
2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة	82
3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة	83
4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة	84
3.5 التوصيات	86

المراجع العربية	88
المراجع الاجنبية	100
ملاحق الرسالة	104
فهرس الجداول	122
فهرس الملاحق	123
فهرس الأشكال	124