

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب
القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

إيناس محمد عبد الفتاح النجار

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ / 2018م

أثر استخدام استراتيجية الوعي الصّوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية
والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي

إعداد:

إيناس محمد عبد الفتاح النجار

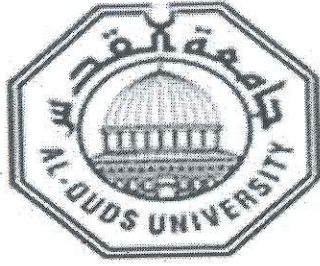
بكالوريوس في اللغة العربية وأساليب تدريسها من جامعة القدس المفتوحة

إشراف الدكتور: بعاد الخالص

قدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب تدريس التّربية الابتدائية ورياض الأطفال من كلية العلوم التّربوية/
جامعة القدس

القدس - فلسطين

1439هـ / 2018م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

إجازة رسالة


أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية
والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

اسم الطالبة: إيناس محمد عبد الفتاح النجار

الرقم الجامعي: 21510061

المشرف: الدكتورة بعاد الخالص

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 26 / 2 / 2018 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتوافقهم:

- | | | |
|--|------------------|------------------------|
| التوقيع:  | د. بعاد الخالص | 1. رئيس لجنة المناقشة: |
| التوقيع:  | أ. د. عفيف زيدان | 2. ممتحناً داخلياً: |
| التوقيع:  | د. علياء العسائي | 3. ممتحناً خارجياً: |

القدس - فلسطين
1439هـ / 2018م

الإهداء:

إلى من تسعى أن تكون في القمة وتقاوم لتكون ... إلى ذاتي

إلى من بطاعتها تُفتح أبواب الجنان ... والديّ الكرام

إلى من هُم ملح الحياة ... إخوتي الأعزاء

إلى من تترك غصة بذكرها ... قُدسنا الشريف

إلى كل مارٍ من هنا

أهديكم جميعاً هذا الجهد المتواضع

الباحثة: إيناس محمد النجار

الإقرار:

أقر أنا معدة هذه الرسالة أنها قدمت إلى جامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم: إيناس محمد عبد الفتاح النجار.

التوقيع:

التاريخ: 2018/2/26

شكر وتقدير

الحمد لله الذي منحني العزيمة والإرادة لإنجاز هذا العمل ليرى النور بعد جدّ واجتهاد، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم، وبعد:

فإني أتقدم بجزيل الشكر إلى جامعة القدس، وأخص بالذكر كلية العلوم التربوية؛ لما تقدمه من جهد وعطاء لأبنائها الطلبة.

ومن دواعي سروري وعظيم امتناني أن أشكر المشرفة على هذا العمل الدكتورة بعاد الخالص، التي وبفضل دعمها ونصحها كان هذا العمل.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على مناقشة الرسالة. وكذلك الشكر موصول للسادة محكمي أدوات الدراسة لما أبدوه من ملاحظات قيمة.

وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل إلى الهيئتان التدريسيّتان في مدرستي عمار بن ياسر وياسين طه، لما قدموه من تسهيلات لإتمام هذا العمل المتواضع.

الباحثة: إيناس محمد النجار

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة، وبيان إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم وسط الخليل، المنتظمين في العام الدراسي (2018/2017) والبالغ عددهم (5880) طالباً وطالبة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية مكونة من (142) طالباً وطالبة من مدرستي ياسين طه الأساسية للبنات وعمار بن ياسر الأساسية للبنين، موزعين على أربع شعب دراسية، وتمّ تعيين شعبتين لتمثلاً للمجموعة التجريبية وعددها (64) طالباً وطالبة درست باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، وشعبتين تمثلاً للمجموعة الضابطة وعددها (78) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأعدت اختباراً للقراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة، واختباراً للاستيعاب القرائي، وقد تمّ التحقق من صدقهما وثباتهما، وأعدت الباحثة دليلاً للمعلم يوضح كيفية التدريس وفق استراتيجية الوعي الصوتي. ولتحليل البيانات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANCOVA) لمقارنة متوسطات علامات الطلبة في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية واختبار الاستيعاب القرائي. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية الأساسي تُعزى لمتغير الجنس. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار القراءة الجهرية لطلبة تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للاستيعاب القرائي فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تُعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة

التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وبناء على النتائج أوصت الباحثة بتوظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس اللغة العربية، واعتمادها كأساس في عملية التعليم من بداية مراحل التعليم الأولى، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية على استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس اللغة العربية.

The Effect Of Using Phonological Awareness Strategy For The Development Of Oral Reading Skill And Reading Comprehension.

Prepared by: Inas Mohammed AL–Najjar.

Supervisor: Dr. Buad Al Khaled.

Abstract

The study aimed at investigating The effects of using phonological awareness strategy for the development of oral reading skill and reading comprehension. The study population consisted of the completely third graders in the public schools in the district Hebron for the school year 2017/2018 (N.5880). students (142) male and female was participate in this study from Yasin Taha School For Girls and Ammar bin Yasser School for Boys. The sample consisted of students in four sections: students in two sections represented the experimental group (N.64) and were taught phonological awareness strategy. Students in the other two sections represented the control group (N.78) and they were taught in the usual method. To achieve the study goals, the researcher created a test for Oral reading skill, and Reading comprehension. The validation and reliability of the test was examined. For data analysis the, (Two Way ANCOVA), were calculated.

The study showed several results, the most important one is the existence of between the averages of marks between the experimental group and the control group for the benefit of the experimental group. Thus, it can be concluded that the phonological awareness strategy used in teaching the experimental group was more effective than the usual method. However, there were no significant statistical differences between the two genders,

there is no interaction between the phonological awareness strategy and the gender of the students.

Based on these results, the study recommends to integrate the phonological awareness strategy in teaching, and to provide training courses for in-service Arabic teachers in order to help them teach using this strategy.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة.

3.1 أهداف الدراسة.

4.1 أسئلة الدراسة.

5.1 فرضيات الدراسة.

6.1 أهمية الدراسة.

7.1 محددات الدراسة.

8.1 مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

1.1 المقدمة

تعد اللغة أداة للتفاهم وتبادل الخبرات، من خلالها يتمكن الفرد من فهم أفكار الآخرين وإيصال ما يدور في ذهنه. ونظراً للدور الذي تلعبه اللغة في حياة المجتمع، ووظيفتها في تنظيم الحياة على المستويين الفردي والجماعي، فقد حظيت اللغة وأساليب تدريسها باهتمام علماء اللغة والتربية؛ وباعت هذا الاهتمام أن اللغة وسيلة لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها. فوضعوا لها تعريفات متعددة تبلورت من اختصاصاتهم واهتماماتهم.

وعلى الرغم من أن المسلمين اليوم يعيشون في بيئات مختلفة، وما يتبعها من الاختلاف بالعادات والتقاليد والأنظمة، فإن لغة واحدة تجمعهم اصطفاها الله عن كل لغات العالمين وجعلها لغة القرآن الكريم، الذي يحوي في ثناياه تعاليم وشرائع الإسلام، الموجه إلى الناس كافة على اختلاف ألسنتهم وألوانهم، وأزمانهم. "وكذلك أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِنُنذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِيرِ" (الشورى: آية 7). وزاد اللغة العربية شرفاً وتعظيماً بأن يصفها الله جل شأنه بالوضوح والإبانة، كما قال الله تعالى في كتابه العزيز: "بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ" (الشعراء: آية 295)؛ فهي جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء. كذلك تعتبر اللغة العربية ذات قدرة على تذليل الصعاب واستيعاب كل جديد من العلم والحكمة وأنواع المعرفة الأخرى وشاهد على ذلك قوله تعالى: "كِتَابٌ فَصَّلْتُ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" (فصلت: آية 3) (باي، 1998).

فاللغة العربية هي النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، واستخدموه أيضاً في الاتصال والتواصل، وكانت حافظةً للحضارة العربية الإسلامية، وراويتها بين الأجيال، وذاكرتها على مر العصور، فهي لغة الإبداع العربي قبل الإسلام، ولغة الإعجاز الإلهي بعده، وهي المبدعة المعجزة، حملها الإسلام رسالة للعالمين وأكسبها القدرة على التبليغ (الدليمي والوائل، 2005). واللغة العربية هويتنا، ومستودع ذخائرنا، تصل حاضرتنا بماضيها، ونطل من خلالها على سبعة عشر قرناً أو يزيد.

ومما يزيد اللّغة العربية أهمية أن هناك علاقة وطيدة بينها وبين غيرها من العلوم، فإتقان مهاراتها الأساسية الأربعة - الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة -؛ يؤدي إلى إحراز التّقدم في كثير من العلوم، التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالطالب المتمكن من اللّغة يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده هذا على الالمام بما يقرأ من العلوم الأخرى (شحاتة، 1996).

إذ تعد القراءة من أهم المهارات الدّراسية التي تركز المدارس على تعليمها للطلبة وخصيصاً طلبة المرحلة الابتدائية، حيث تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيسية للمراحل التّعليمية اللاحقة إذ تتوقف عليها عملية اكتساب الطلبة للمهارات المعرفية والخبرات التّعليمية اللازمة لتنمية جوانب شخصيتهم المختلفة؛ العقلية والمعرفية والوجدانية والجسمية، ففي هذه المرحلة يكتسب الطالب أنماط السّلك والتّفكير اللازمة للإنسان، وهي المرحلة التي يزدهر فيها نمو الطّالب اللغوي ويكتسب مهارة القراءة التي تساعده على الفهم والتّعبير. إذ تعتبر القراءة مادة أساسية في المرحلة الابتدائية؛ لأنها الجسر الموصل لدراسة المواد الأخرى، ومتى تمكن الطالب منها، تمكن من التّجّاح في المواد الأخرى، وإذا فشل في اكتسابها فسيؤثر سلباً على اتجاهاته نحو المدرسة وعملية التّعلم بصفة عامة (الملا، 1985).

وقد أثبتت الدّراسات التّربوية المعاصرة أهمية التّعليم المبكر، حتى باتت مرحلة التّعليم المبكر تشكل مرحلة جوهرية بين مراحل التّعليم لدى الطّلبة، وذلك بعدما تبين ما لتلك المرحلة من أثر عظيم في مختلف الجوانب التي تتضافر معاً لتكوين شخصية الطّفل، حيث يبدو أثر تلك المرحلة جلياً في الجوانب الاجتماعية والانفعالية، والمهارية والعقلية، واللّغوية، إذ تؤدي هذه الجوانب دور إيجابي في التّشكيل السّليم لشخصية الطّفل، واستمرار نموه بالشكل الصّحيح، ولعل الجانب اللغوي من أفضل تلك الجوانب من حيث أثره المباشر في شخصية الطّفل؛ حيث تعتبر اللّغة وسيلة الاتصال الرئيّسة بين الأفراد والجماعات، وعلى الفرد أن يمتلك المهارات اللغوية منذ سن مبكرة، إذا ثبت في مجال التّعليم أن تقدم الفرد في المواقف التّعليمية يرتكز على قدراته اللّغوية (البطّاية والبركات، 2005).

ومما يؤكّد أهمية القراءة وما لها من شأن كبير، توجيه القرآن الكريم إليها في الكتاب العزيز، إذ يحث المسلمين على القراءة في قوله تعالى: "أَفْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَفْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ" (العلق: الآية 1-3).

وللقراءة أهمية خاصة فهي المجال الأهم بين مجالات النّشاط اللغوي، وأداة من أدوات اكتساب اللّغة تتزايد فيه المعرفة والمعلومات ومواد القراءة في مدة زمنية لا تتعدى أشهر، والذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية (البطّاية وآخرون، 2005).

وفي ضوء تطور مفهوم القراءة أصبحت القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرّموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني واستيعابها والربط بين الخبرة الشخصية والمعاني (يونس، 2000). وفي هذا الصدد ترى الجرف (1994) أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة للطلبة هو تنمية القدرة لدى كل طالب على التقاط معنى المادة المقروءة واستيعابها، وعملية الاستيعاب هذه عملية داخلية تدور داخل عقل القارئ، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة.

ويرى جاد (2003) أن الأصل في القراءة أن تكون أولاً للاستيعاب؛ لأن الاستيعاب القرائي يعتبر المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، فالاستيعاب القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه.

ومن خلال مهارات الاستيعاب القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والحكم، والاستنتاج، فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء (الحמיד، 2010).

وقد أظهرت الأبحاث العلمية الأخيرة تغيرات في طرائق تعليم القراءة في العالم، بخلاف النظريات السابقة مثل نظرية جودمان "القراءة كلعبة تخمين لغوية- نفسية" حيث أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية- لغوية أساسية، مثل: الوعي الصوتي، معرفة الحروف، التركيب الصوتي والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات (عورتاني طيبي، 2006)، فهذه القدرات الأساسية تشكل أساساً مهماً لاستيعاب المقروء، إذ تمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فك الرّموز إلى قدرة أوتوماتيكية، وهو ما يتيح له أن يستثمر قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض، أي في فهم ما يقرأ (Stanovich, 2000).

ويرى عبد الله (2005) أن الوعي الصوتي ذا أهمية بالغة في تعلم القراءة، ويتمثل الوعي الصوتي في قدرة الطفل على فهم أن الجملة يمكن تجزئتها إلى كلمات، ثم مقاطع، فأصوات، ومن الطبيعي أن الأطفال قادرون على تطوير الوعي الصوتي خلال سنوات ما قبل المدرسة.

ومن الضروري أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم القراءة وفق الوعي الصوتي تعتمد المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والتدريب على السجع (Yopp & Yopp, 2009).

وقد أظهرت بعض الدراسات أن الضعف في القراءة يرجع إلى القصور في الوعي الصوتي ومنها دراسة حميدوش (2003) ودراسة هوجان وآخرون (Hogan et al, 2005).

ويمثل الوعي الصوتي الأساس الرئيس الذي تبنى عليه مهارة القراءة وهذه المهارة تسهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها مما ينعكس إيجابياً على طلاقة قراءته ومن ثم استيعابه للمقروء. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر الوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي.

2.1 مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة معلمة لمادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية منذ أربع سنوات ومعايشتها للواقع التعليمي في فلسطين، لاحظت ضعف الطالبات في القراءة الجهرية، من بطء بالقراءة، والخلط بين الحروف المتشابهة بالنطق، وغيرها من المشاكل؛ التي أدت إلى ضعف في فهم النص المقروء واستيعابه. وبما أن طرق التدريس التقليدية لم تتمكن من تجاوز هذه المشاكل؛ فلا بد من استحداث استراتيجية جديدة لعلها تساعد بتخطي هذه العقبات وما يترتب عليها في المستقبل، حيث تؤكد الدراسات الحديثة في مجال تعليم القراءة أن اكتساب مهارات القراءة في عمر مبكر، وبمعدل كاف، من الأساسيات التي ينبغي توافرها لإجادة القراءة في المراحل اللاحقة، فإكتساب مهارات القراءة الأساسية يزداد صعوبة كلما تقدم الأطفال في العمر، وهذا يؤثر سلباً على المقررات الأخرى. ومن خلال اطلاع الباحثة على نتائج الدراسات السابقة كدراسة (عبد الله، 2011) التي أكدت فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة؛ فهناك علاقة متبادلة بين القراءة والوعي الصوتي ففقدرة الوعي الصوتي السابقة تؤدي إلى نتائج أفضل في اكتساب القراءة، بينما تؤدي القراءة إلى تحسين وتطوير قدرة الوعي الصوتي (يعقوبي وآخرون، د.ت). وبعد استشارة ذوي الخبرة، تكون عند الباحثة توجهاً لاستخدام استراتيجية الوعي الصوتي.

وبناء على ذلك لخصت الباحثة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، وبيان فيما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

كما سعت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل وبيان إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

4.1 أسئلة الدراسة:

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

5.1 الفرضيات:

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية في مادة لغتنا

الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، تُعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، تُعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، من حيث مواكبته للاتجاهات الحديثة في التدريس، وذلك باستخدام استراتيجية تقوم على النظرية البنائية. حيث ستبحث هذه الدراسة أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

فعلى الصعيد النظري تسهم هذه الدراسة في إبراز أهمية استراتيجية الوعي الصوتي، كما تسهم في إبراز تأثير استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي. وستتناول هذه الدراسة شريحة هامة من الطلبة وهم طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

أما على الصعيد العملي قد تفيد هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين بتطوير المناهج، وكذلك قد تفيد مشرفي المرحلة الأساسية لتدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين طرق التدريس، بالإضافة لما تحويه من شرح مادة تعليمية في تطبيق استراتيجية الوعي الصوتي بشكل مفصل.

وعلى الصعيد البحثي فقد تفتح الآفاق أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا لإجراء مزيداً من البحوث التربوية حول هذه الاستراتيجية لتتناول متغيرات أخرى قد تثري البحث العلمي.

7.1 حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018.

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة ياسين طه الأساسية للبنات ومدرسة عمار بن ياسر الأساسية للبنين التابعتين لمديرية وسط الخليل.

الحد المفاهيمي: حددت هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

استراتيجية الوعي الصوتي: هي طريقة في التدريس تعتمد على الاستماع الجيد للكلام المنطوق وتحليله ذهنياً للتعرف على مدى صحته لغوياً وتشبيته في الدماغ كقاعدة صوتية مسموعة (الطميضة، 2014).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات المتتابعة تعتمد على تفاعل المتعلم وقدرته على تفسير الرموز المنطوقة واستيعابها، وستقوم الباحثة بتصميم مادة تعليمية وفق استراتيجية الوعي الصوتي لمادة لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي.

الاستيعاب القرائي: عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، حيث يتمكن بها الفرد من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر (العلوان والتل، 2010).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة الطالب على فهم وشرح وتحليل المادة المقروءة وإدراك قصد الكاتب فيها، والذي سيتم قياسه بدلالة العلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعد لهذه الدراسة.

القراءة الجهرية: "هي قراءة الرموز المكتوبة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً" (القحطاني، 2009).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة الطلبة على ربط الرموز بأصواتها ونطقها بكلمات وجمل بسرعة، حيث سيتم قياسها من خلال الملاحظة واختبار أعداء خصيصاً لهذا الغرض.

طلبة الصف الثالث الأساسي: هم مجموعة طلبة الصف الثالث الأساسي الذين يدرسون في المدارس الفلسطينية، وتتراوح أعمارهم بين الثامنة والتاسعة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري.

1.1.2 اللغة.

2.1.2 القراءة.

3.1.2 الاستيعاب القرائي.

4.1.2 استراتيجية الوعي الصوتي.

2.2 الدراسات السابقة.

1.2.2 المحور الأول: الدراسات التي تتعلق باستراتيجية الوعي الصوتي.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالقراءة الجهرية.

3.2.2 المحور الثالث: الدراسات التي تتعلق بالاستيعاب القرائي.

4.2.2 المحور الرابع: التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل من الدراسة كلاً من الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تمحورت حول: أثر استخدام استراتيجيات الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

حيث شمل الإطار النظري المجالات الآتية: اللغة، القراءة الجهرية، والاستيعاب القرائي، والوعي الصوتي.

وقد تم عرض الدراسات التي اطّلت عليها الباحثة من الأحدث إلى الأقدم.

1.1.2 اللغة:

قال تعالى: "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ" (سورة الروم الآية:22).

تُعد اللغة إحدى مخلوقات الله سبحانه وتعالى وذات أهمية كبيرة في حياة البشر؛ فهي أداة الفرد في التفكير والاتصال بالآخرين والتعبير عن حاجاته، وهي من وسائل التقدم الحضاري، ووسيلة للاستمتاع والتذوق، ولغتنا العربية هي لغة القرآن الكريم، لها منزلتها الخاصة بين لغات العالم؛ لما تمتلكه من خصائص وصفات.

فللغة دور رئيس في التواصل بين البشر، إذ أنها تقع في بؤرة الأحداث الإنسانية، فيها انتقلت المعارف والاكتشافات والاختراعات الخاصة بالأجيال السابقة، وكذلك الآداب التي أنتجتها الثقافات المختلفة منذ فجر التاريخ على شكل شعر أو قصص أو أساطير، وباللغة ندير شؤوننا اليومية الصغيرة والعظيمة (الدليمي، 2014).

ولقد وجد الدارسون في علم اللغة مشقة في وضع تعريف للغة بشكل دقيق، وقد تباينت آراؤهم في هذا الأمر؛ وذلك لاختلاف اهتماماتهم واختصاصاتهم.

ذكر في معجم الوسيط اللغة " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وتجمع لغي ولغات، فيقال سمعت لغايتهم ولغاتهم: اختلاف كلامهم، ولغة العرب من أفصح اللغات".

" واللغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم " (ابن منظور، 1999).

وعرف ابن خلدون اللغة في مقدمته على أنها "عبارة المتكلم عن مقصده وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم" (ال دراويش، 2004).

وذهب سمك إلى تعريف اللغة على أنها: "العبارة التي يكشف بها المتكلم عن نفسه ويوضح بها مقصده، وهي تتميز بالمقاطع والحروف والكلمات والجمل ذات التركيب الخاص" (سمك، 1998).

ويعرفها ماكس مولر "بأنها تستعمل رموزاً صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر" (عاشور، والحوامدة، 2007).

ورأها دي سوسير أنها "نتائج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبنّاها مجتمع ما؛ ليساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة" (زكريا، 1992).

وعرفت أيضاً: " بأنها نظام صوتي يمثل سياقاً اجتماعياً، وثقافياً له دلالاته، ورموزه، وهو قابل للنمو، والتطور، ويخضع في ذلك للظروف التاريخية، والحضارية التي يمر بها المجتمع" (الشمري والساموك، 2005).

وقد عرضت الباحثة هذه التعريفات لتدلل على تعدد الآراء في تعريف اللغة.

نشأة اللغة:

إن موضوع نشأة اللغة موضوع تناول نظريات وآراء مختلفة؛ فقد بني على افتراض وتخمين بني البشر. فاللغة لم تظهر من فراغ، فقد كان التنظيم الاجتماعي للبشر يساعد على ذلك. فاللغة ظاهرة اجتماعية تنشأ كما ينشأ غيرها من الظواهر الاجتماعية، فتخلقها في صور تلقائية طبيعية، بيد أن هناك نظريات متعددة حول نشأة اللغة (وافي، 2004). وقد عرض عاشور والحوامدة (2007) لأشهر أربع نظريات وهي:

نظرية التوقيف: يرى أنصار هذه النظرية أن اللغة وحي من الله تعالى للإنسان حيث ألهمه بأن يُسمي الأشياء بأسمائها ويستدلون بقوله تعالى: "وعلم آدم الأسماء كلها" (البقرة: 31)، وقد نادى بهذه النظرية ابن فارس فقال: "والدليل على صحة ما نذهب إليه إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو ما يتفقون عليه ثم احتجاجهم بأشعارهم".

نظرية السلوك: نظر (سكنر) إلى اللغة على أنها عادة مكتسبة مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة، فهي مجموعة من العادات السلوكية يتعلمها الفرد كما يتعلم أي مهارة سلوكية أخرى.

نظرية المحاكاة: يرى أنصار هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاته لما ينطقه أبواه والمحيطون به، وتقليد لأصوات الطبيعة ومحاكاة لمظاهرها المختلفة، إذ يتعلم الطفل أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل التي تزداد بنضج الجهاز الصوتي وسماع كلام الآخرين من خلال الاتصال المباشر معهم.

وقد نظر البعض إلى اللغة من الناحية الصوتية، فحاولوا الكشف عما كانت عليه أصوات اللغة الإنسانية، في مبدأ نشأتها، وعن مراحل ارتقائها، فوجدوا أنها مرت في ثلاث مراحل هي :

مرحلة الصراخ: وهي مرحلة ما قبل اللغة وهي الأصوات التي نرمر لها بحرف اللين .

مرحلة المد: وهي المرحلة التي ظهرت فيها أصوات اللين في اللغة الإنسانية .

مرحلة المقاطع: وهي المرحلة التي ظهرت فيها الأصوات الساكنة في اللغة الإنسانية (وافي، 2004).

وبرأي الباحثة واستناداً لقوله تعالى: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ" (الحجر: آية 9)، أن اللغة وبلا شك وجدت منذ خلق آدم عليه السلام إلى أن أصبحت لغة القرآن الكريم.

اللغة العربية:

قال تعالى: " إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " (يوسف: آية 2).

إنها لغة القرآن الكريم، المتعبد بتلاوته، وهي اللغة التي تحتل مكانة عالية عند المسيحيين، وهي اللغة التي كتبت بها الكثير من الأعمال الفكرية والدينية اليهودية في العصور الوسطى. وهي التي جمعت بين الأمة العربية والإسلامية؛ حيث أن الوفاق العربي والتضامن الإسلامي أدى إلى تكوين الثقافة العربية الإسلامية. ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية، والعمل على نشرها وتعليمها. لأن في ذلك حماية للأمن الثقافي الحضاري وللأمة العربية الإسلامية، ونظراً لمكانتها يحتفل بها العالم في الثامن عشر من كانون الأول من كل عام (الحلايقة، 2017).

وظائف اللغة :

لا شك أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن الأحاسيس، وتبليغ الأفكار من المتكلم إلى المخاطب، فهي وسيلة للتفاهم بين البشر، وأداة لا غنى عنها للتعامل في الحياة، وللغة وظائف عدة نذكر من بينها:

الوظيفة التعبيرية: فمن خلال اللغة يتمكن الفرد من التعبير عن أفكاره، ورغباته، وانفعالاته، ومشاعره؛ فاللغة وسيلة نقل، أو توصيل شيء من الأشياء، فالأحداث اللغوية مثيرات تقتضي استجابات، أو ردود فعل من السامع (أبو مغلي، 1999).

الوظيفة الاجتماعية: إذ تُعد اللغة وسيلة ضرورية في ربط الأفراد بعضهم مع البعض في جماعة اجتماعية، حيث تلعب اللغة أدواراً عديدة في التفاعل الاجتماعي، منها: كوسيط للاتصال الاجتماعي، ووسيلة للضبط الاجتماعي، وكأداة للتعاون الاجتماعي (طعيمة، 2004).

الوظيفة الثقافية: اللغة وسيلة يمكن لأي أمة من الأمم من خلالها الحفاظ على تراثها، ونقله من جيل بعد جيل. وتعد اللغة الرابطة الأساس بين أبناء الأمة العربية، فهي الجسر الذي يعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر، ومن الحاضر إلى المستقبل، بالإضافة إلى أنها تمكنهم من نقل

الأفكار، وتجارب الأمم الأخرى، والاطلاع على أنماط تفكيرهم بقصد الاستفادة منها (عاشور وحوامدة، 2007).

الوظيفة النفسية: تعتبر اللغة وسيلة من وسائل التعبير عن المشاعر، والعواطف الإنسانية التي لا تتغير بتغير الأزمان، فاللغة وسيلة للإقناع العقلي، والتأثير النفسي، ويظهر ذلك في الخطب، والمناقشات، والمناظرات، كما تمثل اللغة أقوى عوامل التذوق الفني المعتمد على الفكر والفهم؛ لأن الشعور الوجداني، والإدراك العقلي لا ينفصلان فيما تقدمه اللغة إلينا (عامر، 2000).

اللغة أداة للاتصال والتواصل: الاجتماع ضرورة تفرضها الحياة البشرية وكي يعيش الإنسان مع الجماعة لابد له من الاتصال بأفرادها، وقضاء حاجاته اليومية، وحل مشاكله وتنظيم نواحي نشاطه. فاللغة حلقة وصل بين الفرد والآخرين، وهي التي تمكنه من اكتساب معارفه وخبراته ومهاراته وتيسر له العيش في مجتمعه المحلي والعالمي، فعن طريق اللغة يستطيع الإنسان الاتصال مع الآخرين، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع الفرد الخروج عن حدود الجماعة الصغيرة والاتصال بالمجتمع الكبير (مذكور، 2010).

أداة التفكير: يرتبط الفكر باللغة أشد ارتباط؛ فهي أدواته في الوصول إلى المدركات وفي القيام بجميع العمليات العقلية، ومن معيقات التفكير الفقر في الألفاظ فالإنسان لا يستطيع أن يفكر إذا لم يجد لفظاً مناسباً لكل مدرك، فاللغة ليست مجرد ألفاظ تقال أو تكتب لتسمع أو تقرأ، بل هي أداة التفكير، ووسيلته (سمك، 1998).

اللغة كميز فريدي وطبقي: تختلف أصوات الناس فيما بينها فتستطيع أن تميز بين شخص وآخر من خلال صوته دون رؤيته، ومن خلال مصطلحات الفرد تميز بين المثقف وغير المثقف.

بعد الحديث عن وظيفة اللغة في حياة الأفراد والجماعات، يتضح إمكانية حصر المواقف الوظيفية للغة على النحو الآتي:

القراءة: قراءة ما يكتب بالفصحى.

الكتابة: كتابة ما يريد الإنسان نقله إلى الآخرين بالفصحى.

التحدث: التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات بالفصحى.

الاستماع: الإصغاء لما يقال بالفصحى من أجل فهمه (جابر، 2002).

النظام اللغوي في العربية:

النظام اللغوي هو مجموعة القوانين والقواعد التي تحكم هذه اللغة وتخضع لها أصواتها وكلماتها وعباراتها وأبناء كل لغة يلتزمون بقوانينها وقواعدها وأحكامها ليتمكنوا من التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات وإبداء عواطفهم وأحاسيسهم وقضاء حوائجهم بسهولة ويسر (علاوي، 1999). وللنظام اللغوي في اللغة العربية ستة مستويات تربطهم علاقة تكاملية واضحة، يمكن توضيحها كما يلي:

المستوى الصوتي : للغة العربية أصواتها الخاصة، وهي تمثل جزءاً من شخصيتها أو نظامها العام أو تمثل شخصيتها الصوتية، وأصوات اللغة هي أحد المستويات التي يتألف منها البناء اللغوي حيث تدرس اليوم في علم خاص يسمى "علم الأصوات"، ويعنى بدراسة مخارج الحروف وصفاتها، والمقاطع الصوتية، وأهم ما يميز هذا المستوى أن لكل صوت منها حرف يدل عليه عند الكتابة، إذ أن كل كلمة تتكون من أجزاء صغرى هي الأصوات، وأي خطأ في النطق الصوت يؤدي إلى تغيير معنى اللفظ (جامعة القدس المفتوحة، 2000).

المستوى الصرفي : هو العلم الذي يعرف به أحوال الكلم التي ليست بإعراب ولا بناء، حيث يعنى بالكلمة المفردة، فالكلمة تتركب من الأصوات وتتخذ الكلمات هيئة أبنية مخصوصة، وكل منها يأتي في صيغ متمايزة، فيدخل فيه أقسام الكلام، ويدخل فيه الأوزان والصيغ والمجرد والمزيد والاشتقاق والظواهر الصرفية كالإعلال والإبدال والقلب (صبيح وآخرون، 2000).

المستوى النحوي: وهو الذي يعنى بدراسة نظام الجملة وأحوال الكلمة من حيث البناء والإعراب وما يعرض لها في حالة تركيبها وضبطها من رفع ونصب وأجر أو جزم أو تسكين أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة وإعرابها، ولهذا المستوى قواعد مقررة في كل لغة ضمن "علم النحو". وتركيب الجمل يقتضي ترتيباً معيناً ليس من السهل كسره، وموضوعاته كثيرة منها: المبتدأ والخبر، الأفعال الخمسة، المبني والمعرب، التوابع، التواسخ؛ ولذلك لا بد من الاجتهاد في تعلم قواعد الإعراب، ومحاولة الالتزام به عند القراءة والكتابة (الحوامدة، 2009).

المستوى الدلالي: ويعني أن لكل كلمة من كلمات اللغة معنى مخصوصاً وطريقة في الاستعمال، وقد لا يدرك الإنسان معاني جميع الكلمات، فهو يجمع حصيلة واسعة من المفردات حسب ثقافته وسعة اطلاعه واحتكاكه باللغة، ودليل ذلك أن قراءة نص قديم تضع الإنسان أمام عدة كلمات لا يدرك

معناها. وقد يختلف معنى الكلمة باختلاف البيئة واللهجات المحلية مما يؤدي إلى اللبس وسوء الفهم. وقد تتدخل العوامل النفسية والاجتماعية والسياسية فتعطي للمفردات دلالات جانبية أطلق عليها الدكتور أنيس اسم الدلالة الهامشية (علوة، 1990).

المستوى البياني: تتميز اللغة بالتعبير عن المعنى الواحد بأساليب مختلفة، ولدراسة هذه الأساليب ظهر المستوى البياني، والبيان لغة يعني الإيضاح، واصطلاحاً تأدية المعنى الجليل بعبارة فصيحة صحيحة لها في النفس أثر. ويهتم هذا المستوى بدراسة الدلالات البلاغية كالتشبيه والاستعارة والكناية والجناس والطباق (عبد اللطيف، 1999).

المستوى الإملائي: للعربية نظام كتابي خاص، يجري وفق قواعد معروفة، تراعى فيه اعتبارات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، من ذلك أن العربية لا تكتب ما ينطق فقط، بل إنها قد تنطق ما لا يكتب، وقد تختلف كتابة الكلمة ذاتها في موقع إعرابي عن موقع إعرابي آخر (عبد اللطيف، 1999).

وترى الباحثة واستناداً إلى مستويات النظام اللغوي أنه لا يمكن الفصل بين هذه المستويات؛ فهي في تتداخل وتكامل على المستوى التطبيقي.

خصائص اللغة العربية:

تعرض معظم علماء اللغة ومنهم القلقشندي والسيوطي إلى خصائص اللغة العربية ومزاياها، وقام معروف (1985) باستعراض هذه الخصائص، ومنها:

الاشتقاق: يعد الاشتقاق من الخصائص النادرة في اللغة العربية، ويقصدُ به اقتطاع فرع من أصل، وأخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما بالمعنى، كما أنه يعتبر المادة الأصلية التي تتفرع منها فروع المعاني والكلمة.

النحت: هو أخذ حرف أو أكثر من بعض الكلمات ودمجها مع بعضها البعض، بحيث تنتج كلمة جديدة وبصياغة جديدة، عرفه العرب منذ زمنٍ بعيدٍ وسيلةً من وسائل نماء لغتهم، إذ دمجا كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة، تتضمن كل منها معنى ملحوظاً في المصطلح المنحوت، و قد لجأوا إليه للاختصار وعقدوا له فصولاً في كتبهم.

الإعراب: ومن خصائص العربية ظاهرة الإعراب، وهذه الظاهرة ليست حليّة لفظيةً أو علاماتٍ لا تفيد معنى، إذ هناك ارتباطٌ وثيقٌ بين الإعراب والمعنى، إذ يُعتبرُ من أقوى عناصر اللغة العربية وأقوى خصائصها، وهو عبارة عن تغيير الحالة النحوية للكلمة بعد تغيير العوامل التي تدخل عليها، وتتمثل أهميته في نقل المفاهيم، وحمل الأفكار، ودفع الغموض، والتعبير عن الذات، وفهم المراد.

القياس: هو حمل مجهول على معلوم، وحمل غير المنقول على ما نُقل، وهو وسيلة من وسائل نمو اللغة العربية وتوسعها. وإذا كان البصريون يتشددون فيه، ولم يجيزوا القياس على الأمثلة القليلة، فإن الكوفيين قد أجازوا على المثال الواحد المسموع. وقد أخذ بعض المحدثين بذلك، ودعوا إلى الانتفاع بالوارد المسموع، لتمنح اللغة قوة وسعة لمسايرة الحياة المتجددة بمستحدثاتها العلمية والحضارية. وقد لاحظ علماء اللغة الاطراد في تصريف الأفعال، فليس من أفعالها ما يتصرف تصرفاً شاذاً، إلا في القليل النادر، بينما يوجد في الفرنسية المئات من الأفعال التي يتصرف كل منها تصرفاً شاذاً خاصاً به ولا يخضع لقاعدة أو قياس، و إنما يجب أن تحفظ صورها الصوتية والكتابية.

الترادف والتضاد: هما مظهران من مظاهر اللغة العربية، حيث يقصدُ بالترادف الحالة التي يطلقُ فيها عدّة ألفاظ للمعنى الواحد، أمّا الأضداد فهو عبارة عن دلالة اللفظ الواحد على معنيين متضادين.

دقة التعبير: حيث إنّ اللغة العربية تتميزُ بالفصاحة، والرّصانة، وسلامة التراكيب.

التعريب: عبارة عن عملية تهذيب للكلمة التي تخرجُ وفقاً للأوزان العربيّة وأبنيّتها.

غزارة المفردات: تمتاز اللغة العربية بالنمو؛ حيث ظهرت كثير من المفردات لم تكن معروفة بالزمن الجاهلي، كما أن مفرداتها مبيّنة على هيئة كلمات ذات أشكال مختلفة لكل شكل دلالة معينة. وتتسم العربية بالاتساع من خلال الاستعارة والمجاز، وهما استعمال لفظ في موضع لا علاقة له به، مع استخدام قرينة تدل عليه؛ مما مكن اللغة العربية من مواجهة تطورات العصر، والمحافظة على اللغة العربية من الاندثار.

وتتميز اللّغة العربيّة بأنّها موعلة في القدم، ترجع بدايتها إلى النّبي إسماعيل عليه السّلام فهو أول من فتق لسانه بالعربيّة المبيّنة وهو ابن أربع عشرة سنة وأنّ الله ألهمه اللّغة الهاماً. وإنه " أول من تكلم بالعربيّة ونسي لسان أبيه" (الجمحي، 1980).

مهارات اللّغة العربيّة :

المهارة اللغوية هي: مجموعة من الأداءات (صوتية أو غير صوتية) تتميز بالسرعة والدّقة والكفاءة، وتتم بمراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة (صالح، 1994). إن الهدف الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السّليم، وهذا الاتصال لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع آخر، بين كاتب وقارئ (الهاشمي والعزاوي، 2005)، وبناء على ذلك تتكون مهارات اللّغة العربيّة من أربع مهارات أساسية هي: مهارة الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة، وفيما يلي توضيح موجز لتلك المهارات :

أولاً- مهارة الاستماع :

مهارة الاستماع من المهارات المهمّة في العمليّة التّعليميّة، ومما يؤكّد أهميّة الاستماع اعتماد القدماء على سماع الرّوايات المنطوقة في نقل التّراث من الماضي إلى الحاضر فُيبل اكتشاف الطّباعة، فالذي يسمع الحديث جيّداً يستطيع التّعبير عنه ونقله بدقة (إسماعيل، 1998)، ويمكن تعريف الاستماع على أنّه عمليّة إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع، وتحلّل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي وتشتق معانيها ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصور الذهنيّة في الدماغ البشري، ومن ثمّ تكون أبنية للمعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لا بدّ فيه من الإنصات وخلوه من المشتتات أو التركيز على معنى المستمع إليه (عاشور وحوامدة، 2009).

ثانياً- مهارة المحادثة:

تُعرف المحادثة بأنّها القدرة على التّعبير الشّفوي عن المشاعر الإنسانيّة، والمواقف الاجتماعيّة، والسياسيّة، والاقتصاديّة، والثّقافيّة، بطريقة وظيفيّة، أو إبداعيّة، مع سلامة النّطق وحسن الإلقاء (مذكور، 2010). والتّحدّث يقتضي من المتكلم تعبيراً لفظياً عما يريد من رغبات، وما يحس به من حاجات، وما يدور بخلد من أفكار، والإنسان في حياته وفي أي مرحلة من مراحل العمر لديه

الميل والرغبة في أن يتحدث، ويعبر عما يفكر فيه، وبأحاديثه يستطيع إقناع سامعه، والسيطرة عليه، ويكسب تأييده وثقته (سمك، 1979).

ثالثاً - القراءة:

يقصد بالقراءة أنها "عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني" (البجة، 2002) وتعرف أيضاً بأنها عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات الدلالات، كلما اتسع أفقه، وفهم ما يدور حوله، وهي وسيلة لاكتساب المعارف، والخبرات المتنوعة، فإذا كانت الحياة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الآخرين؛ فإن القراءة توسع مداركه، وذلك بنقله إلى آفاق واسعة (إسماعيل، 1998).

رابعاً - الكتابة:

الكتابة هي "أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة مهمة بين الأفراد، والأمم" (الدليمي والوائل، 2005)، والتعبير الكتابي وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية وصوره عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات، والأخبار، تلخيص وكتابة القصص والموضوعات (الركابي، 1995).

وترى الباحثة أن مهارات اللغة الأربع ذات أهمية بالغة في تعليم اللغات المختلفة، حيث انعكس ذلك على المنهاج الفلسطيني الحديث فتم التركيز عليها بشكل واسع جداً، إلا أن هذه الدراسة اقتصرت على تطوير مهارة القراءة من خلال استراتيجية الوعي الصوتي.

مركبات اللغة:

يرى يعقوبي وآخرون (د.ت) أن اللغة تقسم إلى خمس مركبات هي:

- 1- مضمون اللغة: ويتمثل بالقاموس اللغوي ومركبات المعاني.
- 2- المورفولوجيا أو علم الصرف: يصف ويبحث قوانين صرف الأسماء والأفعال.
- 3- الفونولوجيا أو علم الأصوات: يصف مخزون أصوات اللغة المتحدثة وكيفية ربطها لتكوين كلمات.
- 4- قواعد اللغة: علم يصف ويبحث قوانين الربط بين الكلمات مثل قوانين بناء جملة بسيطة.

5- استعمال اللغة: ويبحث في قوانين استعمال اللغة بالظروف المختلفة، فيدلنا على كيفية أداء محادثة.

2.1.2 القراءة:

تُعتبر القراءة من أهم المهارات التي يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها في حياته، فهي وسيلة اتصال لا يمكن الاستغناء عنها، كما أن القراءة من أهم أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وكذلك هي هدف خاص لتعليم المرحلة الابتدائية.

إذ تعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية للمتعلم وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدم القراءة للطالب المُبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية بالترج، انطلاقاً من مستوى الكلمة، فالجملية البسيطة ثم الجملية المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.

فالقراءة كما يشير إليها عطا (1986) "عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الرّبط بين الخبرة الشخصية والمعاني مما يجعل العملية النّفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة".

وأشار عطية (2007) إلى أن "القراءة عملية تربط بين لغة الكلام والرّموز المكتوبة وتشمل على المعنى والرّمز الدّال على اللفظ".

ويرى يونس (1998) أن القراءة عملية مركبة، تتكون من جانبين أساسيين هما:

1- الجانب الفسيولوجي: وتتمثل هذه المرحلة في معرفة الرّموز المكتوبة سواء أكانت حروفاً، كلمات، أو جملاً. وتتم عن طريق رؤية القارئ للنص مع وجود ضوء كاف، فيصل هذا الصّوء إلى العصب البصري حاملاً هذا الرّمز إلى المخ ليتعامل معه.

2- الجانب العقلي: تتمثل هذه المرحلة في ترجمة الرّمز الكتابي إلى مدلوله اللّغوي؛ بقصد فهم النّص، والتّفاعل معه، وهذه المرحلة هي الغاية من عملية القراءة .

وللقراءة أهميتها بالنسبة للعلوم الأخرى، فهي مفتاح لهذه العلوم، ولا يستطيع إنسان أن يعرف هذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة، ونعني بإجادة القراءة: قراءة الفهم، والتّحليل، والتّحقيق، والتّدبر، وقد وجد أن الطّالب الذي يتفوق في القراءة غالباً ما يكون متفوقاً في المواد الأخرى (زقوت، 1999).

وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أقسام وهي :

أ- القراءة الجهرية :

تتم القراءة الجهرية بتحريك أعضاء التّصويت (الحنجرة، اللسان، الشفتان) لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الحروف أو الكلمات أو الجمل بعد رؤيتها والانتقال إلى مدلولاتها، وهي تتطلب جهداً ووقتاً أكثر من القراءة الصّامتة (العمامرة، 2003).

وعندما نتحدث عن القراءة الجهرية الصّحيحة والسّليمة فإننا نقصد تلك القراءة التي تتميز بصحة النّطق وسلامة الأداء وتمثيل المعنى، ويجب تدريب الطّلبة منذ نعومة أظافرهم وخاصة المرحلة الابتدائية (1-4) على القراءة لأنهم محتاجون إليها في هذا العمر وعن طريقها يكتسبون مهارة حسن الأداء للمقروء، والسّرعة المناسبة والنّطق السّليم للحروف والكلمات والجمل والعبارات، كما ينبغي جعل قراءة الجملة لا الكلمة هي الأساس في القراءة (زقوت، 1999).
وتقوم القراءة الجهرية على عدة عناصر وهي:

- رؤية العين للمادة المقروءة.
- الإدراك الدّهني للصورة المقروءة.
- نطق للمادة المقروءة.
- إدراك وفهم معنى المقروء.
- التّفاعل مع المقروء.
- تمثّل المعنى للمادة المقروءة (سلوت، 2011).

ب - القراءة الصّامتة:

هي القدرة على فهم وإدراك معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النّطق، والقدرة على الموازنة بين حركة العين وتصور الألفاظ وفهم معانيها دون إخراج أصواتها إخراجاً فعلياً، فالعين ترى الأشكال وتنتقل إلى مدلولاتها الدّهنية من غير تحريك الشّفتين واللسان والحنجرة (فايد، 1975).

وللقراءة الصّامة أهمية كبيرة فيها يحقق الفهم والاستمتاع بالمادة المقروءة، والسّعة. وهي تختصر الزّمان الذي تتطلبه القراءة الجهرية اختصاراً كبيراً، وهي القراءة الأكثر استخداماً لدى النّاس في المواقف الحياتية، من قراءة كتاب أو صحيفة أو قصة أو رسالة أو بحث. والفهم من خلال القراءة الصّامة أكثر وأعمق منه في القراءة الجهرية، ومن المعلوم أن القراءة ليست غاية بل وسيلة إلى الفهم ومعرفة مضمون النّص المقروء، وعليه فإن التّدريب على مهارة القراءة الصّامة يجب أن تتم في المراحل الأولى للطلبة، وأن تنمى لديهم في المنزل والمدرسة، وفي جميع مراحل التّدرّيس، لا سيما بعد المرحلة الأولى، غير أنه يجب أن تتلائم القراءة الصّامة مع القراءة الجهرية وبخاصة في المرحلة الأساسية الأولى، ويكون للقراءة الجهرية الجزء الأكبر من الحصّة (أبو العزائم، 1983)، وتقوم القراءة الصّامة على ثلاثة عناصر:

- النظر بالعين إلى المادة المقروءة.

- قراءة الكلمات والجمل.

- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم (أبو أصغر ومخولف، 1998).

فالقراءة الصّامة تستخدم في جميع مراحل التّعليم ولكن بنسب متفاوتة، فهي تناسب نمو الطالب مناسبة طردية، بمعنى كلما نما الطالب زاد وقت القراءة الصّامة.

ج - قراءة الاستماع:

على الرّغم من ظهور أبحاث تربوية تؤكد أهمية تدريب طلبة المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي على وجه التّحديد على مهارة الاستماع، كما رصدت له مهاراته الخاصة به، وحددت طرائق تدريس هذا الفن، وأساليب تقويمه؛ إلا أن ما يدعو للدهشة أن معظم هذه الأبحاث تركز على تنمية هذه المهارات فقط، وذلك من خلال تدريبات معينة على اعتبار أن الغاية هي تنمية مهارات الاستماع فقط، وهذه المهارات لا يمكن بأي حال من الأحوال اكتسابها إلا بالممارسة المتكررة، والمحاكاة المقصودة للنماذج الجيدة من المتحدثين المهرة (العيسوي وآخرون، 2005).

القراءة الجهرية:

عرف القحطاني (2009) القراءة الجهرية بأنها قراءة الرّموز المكتوبة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرّمز كشكل مجرد والمعنى المخترن له في المخ ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النّطق استخداماً صحيحاً.

وذهب الدليمي والوائي (2005) إلى تعريف القراءة الجهرية بأنها: نطق الكلمات بصوت مسموع مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها، حيث تجمع القراءة بين التعرف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول، والتعبير الشفهي عنها بنطق الكلمات والجهر بها، وهي تتطلب مهارات للصوت والإلقاء والإحساس بالمشاعر التي قصدها الكاتب، وتستغرق وقتاً أطول فضلاً عن انشغال العين والعقل وأجهزة النطق والتصويت مع الإدراك والفهم.

وقد عرفت الباحثة إجرائياً بأنها قدرة الطلبة على ربط الرموز بأصواتها ونطقها بكلمات وجمل بسرعة، حيث سيتم قياسها من خلال بطاقة ملاحظة واختبار أعدا خصيصاً لهذا الغرض.

تعد القراءة الجهرية صعبة الأداء مقارنةً بالقراءة الصامتة؛ لأن القارئ يصرف فيها جهداً مضاعفاً حيث يراعى فوق إدراكه المعنى قواعد التلفظ مثل: إخراج الحروف من مخارجها، وسلامة بنية الكلمة وضبط أواخرها، وتمثيل المعنى بنغمات الصوت زيادة على احتياجها إلى وقت أطول؛ لحاجة القارئ أن يتوقف للتنفس في أثنائها، ومن ثم احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان (نصر، 2014).

مزايا القراءة الجهرية :

للقراءة الجهرية مزايا عديدة منها:

- تدريب الطلبة على القراءة الصحيحة والتي تركز على صحة النطق وضبط مخارج الحروف والإلقاء إذ تعد القراءة الجهرية من أفضل الوسائل لإجادة النطق السليم وتمثيل المعنى.
- تدريب الطلبة على صحة الأداء ومراعاة علامات الترقيم، من فواصل ونقط، ومحاولة تصوير نبرة الصوت للحالات الانفعالية.
- تعويد الطلبة القراءة بسرعة.
- تكسب الطلبة الجرأة والشجاعة في مواجهة الجمهور، وتزيل الخجل وتبعث الثقة في نفوسهم.
- تنمي لذة الطلبة حب القراءة وإدراك مواطن الجمال والتذوق الفني (أبو الضبعات، 2007).

عيوب القراءة الجهرية:

من عيوب القراءة الجهرية:

- تستغرق وقتاً طويلاً الأمر الذي لا يسمح بإشراك جميع الطلبة في القراءة.

- تشغل الطلاب بالحرص على إتقان النطق السليم فينصرفون عن تدبر المعنى وإدراكه.
- لجوء بعض الطلاب إلى اللعب والانشغال أثناء القراءة مع زملائهم (أبو مغلي وسلامة، 2011).

قواعد التدريب على القراءة الجهرية:

أوضحت الشخريتي (2009) قواعد لابد للمعلم أن يراعيها في تدريب الطلبة على القراءة الجهرية، نذكر منها:

- أن يكون الموضوع المقروء محبباً إلى نفوس الطلبة.
- أن تراعي المادة المقروءة مستويات الطلبة من حيث الكلمات والمعاني.
- إعطاء الطلبة فرصة تلو الأخرى، كي ينتقي ما يرغب في قراءته وليس إجباره عليه.
- ضبط سلوك الطلبة وعدم تركهم يلهون ويلعبون أثناء حصة القراءة الجهرية.
- تنويع مواقف القراءة الجهرية.
- ضرورة العناية في تدريس المواد الأخرى بالقراءة فلا تقتصر على حصة اللغة العربية فقط.

يجب أن يراعي المعلم أثناء القراءة الجهرية ما يلي :

- في الصفوف المرحلة الأساسية (1-4) يجب أن يتابع المعلم قراءة الطلبة الجهرية عن طريق التأكد من وضع أصبع اليد على الكلمة المقروءة؛ لأن كثيراً من الطلبة يحفظون النص دون إدراك للكلمات.
- ضرورة انتباه المعلم إلى إخراج الحروف من مخارجها الأصلية بشكل سليم.
- الوقوف عند أماكن الوقف وأماكن التسكين وضبط الحروف مع حركاتها.
- التمثيل القرائي للنص، إن كان يحتاج النص إلى ذلك.

تدرس القراءة الجهرية في المرحلة الأساسية (1-4) وفق خطوات هي:

التهييد :

وفيها يهيئ المعلم أذهان الطلبة للدرس ويجلب انتباههم إليه ويكون التهييد بأنواع مختلفة، للمعلم الحرية في اختيار أي نوع منها، فهو يثير أسئلة أو يعرض شيئاً يدور حوله الدرس، أو يتطرق إلى

موقف مثير له علاقة بموضوع الدرس، ويشترط في التمهيد أن يتسم بالحيوية والتركيز والإيجاز والسرعة .

العرض :

يعرض المعلم في هذه الخطوة الدرس الجديد، وذلك بتحديد العنوان وتسجيله على السبورة، ومن ثم يبدأ المعلم بقراءة الموضوع قراءة نموذجية وبصوت واضح وبصورة معبرة ضابطاً للجمل، وممثلاً للمعنى وملوناً صوته بحسب المواقف على أن تكون القراءة طبيعية وغير متكلفة، وبعد أن يفرغ من القراءة النموذجية يطلب من الطلبة قراءة الموضوع قراءة صامتة تعتمد على العينين والعقل دون همس أو نطق، ثم يبدأ بالقراءة الجهرية، ويقرأ كل طالب فقرة أو أكثر، على أن يراعي ضرورة متابعة الطلبة الآخرين لزميلهم القارئ ونقده، وبعد أن يقرأ معظم الطلاب أو جميعهم الموضوع يبدأ المعلم بمناقشتهم في معاني المفردات الصعبة والمعاني الهامة التي تضمنها الموضوع، ثم يستغل ما تبقى من الوقت بقراءة الطلبة الجهرية.

التقويم :

تكتسب هذه الخطوة أهميتها من أن المعلم يدرك من خلالها مدى ما أحرز من نجاح ويكون التقويم بأسئلة تستوفي الأهداف، أو تحويل بعض مواقف الدرس إلى حوار تمثيلي، أو توجيه الطلبة إلى إجراء حوار منظم فيما بينهم، وكذلك بتكليف بعض الطلبة بتلخيص فقرات مختارة من الدرس (الدليمي والوائللي، 2005).

مجالات استخدام القراءة الجهرية:

تمارس القراءة الجهرية داخل المدرسة وخارجها، وفي داخل المدرسة تمتد ممارسة هذه القراءة لتتجاوز حصص القراءة المخصصة لها إلى دروس النصوص الأدبية التي تهتم بحسن الأداء وجودة الإلقاء، وإلى دروس البلاغة والكتابة والتعبير، وفي المواد الدراسية الأخرى كالمواد الاجتماعية والتربية الإسلامية.

كما تمارس في بعض المواقف المدرسية منها قراءة ما جمع عن موضوع معين من مراجع مختلفة، وقراءة التقارير أمام الطلاب، وقراءة الأحداث الجارية والتعليمات والتوجيهات. وتتعدى القراءة الجهرية هذه المجالات لتصل إلى أصحاب المهن كالمحامين والوعاظ والأطباء، الذين يجدون أنفسهم في مواقف يتحتم عليهم فيها ممارسة القراءة الجهرية (البجة، 2002).

مهارات القراءة الجهرية:

حددت عزازى (2000) مهارات القراءة الجهرية على النحو الآتي:

مهارات التعرف: منها التعرف على الكلمة، التعرف على الجملة، التمييز الصوتي بين نطق الحروف، ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة في سهولة ويسر.

مهارات النطق الصحيح: منها نطق الأصوات نطقاً صحيحاً من حيث المخرج، التمييز في النطق بين الأصوات المفخمة والمرققة، نطق الحركات القصار والطوال نطقاً دقيقاً.

مهارات الفهم: ومنها القدرة على تحليل الكلمات، استنتاج المعنى العام من النص.

مهارات الأداء المعبر: منها تمثيل الأداء الصوتي للأساليب المختلفة كالاستفهام، التثنية في الطبقات الصوتية.

مهارات الطلاقة: ومنها نطق الجمل في صورة تامة، الأداء باستمرار دون تكرار، حسن الوقوف عند تمام المعنى، جودة النطق، تمثيل المعنى.

من خلال عرض مهارات القراءة الجهرية تمكنت الباحثة من التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي، والاسترشاد بها في إعداد اختبار مهارات القراءة الجهرية؛ وذلك للتأكد من امتلاك الطلبة لهذه المهارات ومساعدتهم على اكتسابها من خلال استخدام استراتيجية الوعي الصوتي.

المرحلة الأساسية (1-4):

لمرحلة الدراسة الأساسية (1-4) أهمية خاصة، فهي أولى مراحل تعليم الطفل، وتنمية ميوله، وتوجيه خبراته، فالمرحلة الأساسية هي القاعدة التي يركز عليها في إعداد الطفل للمراحل التالية في حياته، ولأهمية هذه المرحلة فقد حظيت باهتمام التربويين المختصين بصياغة أهدافها (النصار، 2004).

وقد نصت سياسة التعليم في فلسطين على عدد من الأهداف العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في هذه المرحلة المهمة وهي:

1. صقل شخصية الطّلبة من جميع النواحي.
2. تعزيز الوعي الديني والوطني للطلبة.
3. تعزيز القيم العليا كالتسامح الدّيني لدى الطّلبة.
4. اكتساب الطّلبة المهارات الأساسية للتواصل اللغوي.
5. تنمية بعض المهارات الحياتية.
6. تنمية المهارات البدنية والسلوك الصحي.
7. اكتساب الطلبة مهارات اللغة الانجليزية.
8. تنمية التذوق الجمالي والفني لدى الطلبة.
9. اكتساب الطّلبة للحقائق والمفاهيم الأساسية في الرياضيات.
10. ممارسة الطلبة لعمليات العلم وأنماط التفكير المختلفة.
11. اكتشاف مواهب الطلبة وتنميتها (وزارة التربية والتعليم، 2016).

خصائص النّمو العقلي واللغوي لطلبة المرحلة الأساسية (1-4):

يبدأ الطّفل في المرحلة الأساسية (1-4) من الناحية العقلية في إدراك الأشياء من حيث مكانها ولونها، ويبدأ فيها تعلم المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، كما تتميز هذه المرحلة بقوة الذاكرة، إذ يحفظ الطّفل كل ما يقال له من أناشيد وأقوال حفظاً تلقائياً دون فهم، كما يبدأ جانب التخيل بالنمو، ويبدأ الطفل بالاهتمام بالواقع والحقيقة. وفي هذه المرحلة يمتاز الطّفل بحب الاستطلاع، ويبدأ بالسؤال عن كل شيء، ويصر على الحصول على إجابات شافية لأسئلته (النصار، 2004).

أما عن النمو اللغوي فإن الطّفل في المرحلة الأساسية (1-4) يتدرج من نطق الأسماء، ثم الأفعال، ثم الضمائر التي تربط المعاني. ويحتاج الطّفل في هذه المرحلة إلى تدريب على اللغة وكيفية استخدامها. كما تتطور في هذه المرحلة قدرة الطفل على القراءة لتصل إلى تعرف الجمل، وتزداد سرعة الطّفل في القراءة عند الانتقال من صف إلى آخر (النصار، 2004).

أهداف تدريس القراءة:

أما أهداف تدريس القراءة وبناءً على ما أقرته وزارة التربية والتعليم (2016)، فإنه يتوقع من الطلبة في نهاية الصف الثالث الأساسي ما يأتي:

- 1- اكتساب بعض العادات السليمة المصاحبة للقراءة.
2. قراءة نصوص من (50-70) كلمة قراءة معبرة وبسرعة مناسبة.
3. استنتاج الفكرة الرئيسية للنص.
4. اكتساب ثروة لغوية من خلال المفردات والتراكيب الجديدة.
5. الاقبال على مُطالعة ما يناسبهم من مجالات وقصص.
6. اصدار حكماً على ما يقرأ.
7. التفاعل مع ما يقرأ.

3.1.2 الاستيعاب القرائي:

قال تعالى: "كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ".

لقد ظهرت أهمية الاستيعاب القرائي منذ الأزل، حيث أن فهم وتدبر آيات القرآن الكريم أمر إلهي؛ ليتمكن المسلم العمل بما جاء في القرآن الكريم، باتباع أوامر الله عز وجل، والابتعاد عن نواهيه.

يعد الاستيعاب القرائي أحد أهم الموضوعات في مجال القراءة؛ فهو محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إلى اكسابه للطلبة؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التي تمكنه من استيعاب المقروء، ضمن المستويات المتقدمة، التي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من استيعاب قرائي عالٍ، وقد اعتبره بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو ذو تأثير كبير في التحصيل الدراسي والنجاح في جميع المقررات الدراسية (السيد، 2004).

وقد وردت تعريفات متعددة للاستيعاب القرائي، فقد عرفه العلوان والتل (2010) بأنه عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، حيث يتمكن بها الفرد من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر. كما عرفه جريليت (Grellet, 1995) بأنه القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان.

وعرفته الباحثة إجرائياً بأنه قدرة الطالبة على فهم وشرح وتحليل المادة المقروءة وإدراك قصد الكاتب فيها، والذي سيقاس بناء على علامة الاختبار الذي سيعد لهذا الغرض.

ويتضمن الاستيعاب القرائي عدداً من المستويات لوحظ التشابه بينها وبين المهارات التي تتضمنها، وقد اختلف الباحثون في تصنيف هذه المستويات من حيث عددها ومسمياتها، ولكنهم اتفقوا على أن المستوى اللاحق يعتمد على المستوى السابق، فصنفت الملا (1987) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:

- 1- المستوى الحرفي: يُشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص بشكل عام.
- 2- المستوى التفسيري: يُشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول .
- 3- المستوى التطبيقي: يُشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها.

عناصر الاستيعاب القرائي:

يتضمن الاستيعاب القرائي ثلاثة عناصر أساسية ذكرها عبد الباري (2010) وهي:

القارئ: يعد القارئ أول عناصر الاستيعاب القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح.

النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الاستيعاب أو إعاقة هذا الاستيعاب لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الاستيعاب.

السياق: يقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقراً فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الاستيعاب القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات.

إن الاستيعاب القرائي يتأثر بالعديد من العوامل التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب القارئ سلباً أو إيجاباً. على الرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية الاستيعاب إلا أن هذه الآراء، في جملتها تتلخص في الآتي:

1- خصائص النّص المقروء: يُقصد به تركيب الجمل داخل النّص، ومعاني المفردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والنّظام النّحوي، يحسن من قدرته على استيعاب النّصوص، والجملّة التي تحتوي على مفردات صعبة أو غير مألوفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من الجمل التي تحتوي على مفردات مألوفة (نصر والمناصرة، 2010).

2- خصائص القارئ: يقصد بذلك الذّكاء، والخلفية المعرفية، والتمكّن من اللغة وقواعدها، والقدرة على التّركيز والتّحليل، والاستقصاء، وقد وجد أنّ القراء الأصغر سناً وخبرة يركزون على خصائص النّص بدرجة أقل، لأنّهم لا يعرفون أهميّة بنية النّص ودورها في الاستيعاب القرائي، وقد أظهرت الدّراسات أنّ القراء المحترفين ينفذون عادة مهارة أو أكثر من المهارات فوق المعرفية أثناء قراءتهم. بينما القراء الضّعاف لا يفهمون ما يقرؤون ولا يستطيعون تمييز الأفكار الرّئيسة من الأفكار الفرعيّة (الحيلواني، 2003).

3- استراتيجيات فهم المقروء: حيث أنّ استراتيجية التّدريس مهمّة في مساعدة الطالب على استيعاب النّصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهيل عملية الاستيعاب بشكل أفضل (الدّليمي، 2014).

4- الهدف من القراءة: فالطلّبة يقرؤون النّصوص لأغراض متنوّعة وأهدف متعدّدة، منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمّة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للمتعة، والقراءة للدراسة والتّحصيل (السّليتي، 2012).

عوامل تدني مستوى الاستيعاب القرائي:

أورد جاب الله وآخرون (2011) مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى الاستيعاب القرائي وهي:

1- صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء.

2- صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء.

3- عدم ملائمة سرعة الأداء القرائي.

4- عدم ملائمة الحالة الذهنية عند القراءة.

5- سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة.

شروط تنمية الاستيعاب القرائي:

يوضح الشهراني (2011) أن أسلوب تنمية الاستيعاب القرائي ينجح إذا توافرت فيه الشروط الآتية:

- 1- ارتباطه بالأداء المطلوب وصول الطالب إليه في كل مهارة.
- 2- توظيفه بشكل يتناسب مع طبيعة كل مهارة من جهة، وطبيعة مرحلة النمو اللغوي لدى الطالب في تلك المرحلة .
- 3- قيامه على فلسفة تربوية تحدد دور المعلم والطالب في الموقف التدريسي.
- 4- مزج النموذج بشخصية المعلم وخبراته السابقة.

يتبين من العرض السابق أهمية الاستيعاب القرائي وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته لدى الطلبة، الأمر الذي يستوجب معرفة أساليب تنميته، لذلك لا بد من توظيف مهارات الاستيعاب القرائي خلال حصص اللغة العربية في داخل غرفة الصف للوصول إلى الهدف المنشود في العملية التعليمية وهو الارتقاء بمستوى الطلبة التعليمي.

4.1.2 استراتيجية الوعي الصوتي (الفونولوجي):

الوعي الصوتي:

الوعي الصوتي هو أحد مكونات أية لغة من اللغات، حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة، ويعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات لتكون مع بعضها الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء أكانت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات. ومن الناحية العلمية فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك الطفل القدرة على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات المختلفة فالطفل يسعى بشكل تدريجي لتكوين مخزن معرفي حول خواص الكلمات، معانيها، أصواتها، كيفية استخدامها في الجمل (منتصر وآخرون، 2014).

ويشير الوعي الصوتي إلى القدرة على معالجة اللغة الشفوية، بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغيرة كالمقطع، والقدرة على الوعي بوجود بنية فونيمية في الكلام (Lefebure & Hubens, 2006).

ويرى بينيت (Bennet, 1998) بأنه الوعي بأن الكلمة المنطوقة تتكون من أصوات فردية، وامتلاك الفرد القدرة على التلاعب بهذه الأصوات، وتقسيم الكلمات إلى وحدات أصغر، وتمييز أصوات الكلمة، وإعطاء كلمة لها نفس القافية.

ويمكن تعريفه أيضاً بأنه جزء من اللغة الذي يشتمل على القواعد التي تحكم طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، أي تلك القواعد التي تضبط النظام الصوتي في هذه اللغة وتحدد نوع المعالجة الصوتية التي تقوم بها الأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات (السرطاوي وأبو جودة، 2000).

اكتساب الوعي الصوتي:

إن اكتساب الوعي الصوتي يبدأ منذ الطفولة المبكرة، ولن نكون مجازفين أن قلنا أنها تبدأ مع الجنين في بطن أمه؛ وهذا ما أكدته كوكيت (Coquet, 2007) فمن خلال دراسة لها، أشارت أن في المرحلة الجنينية، وتحديداً في الأسبوع (20) من الحمل يكون الجهاز السمعى للجنين متطور، ما يسمح للجنين بمعالجة بعض الأصوات التي تصفى من خلال السائل الأمنيوتي. وهذا ما يفسر انجذاب الطفل للأصوات ولاسيما صوت أمه.

وفي السنة الثالثة يبدأ الطفل بالتعرف على الصوت الأخير من الكلمات (القافية)، ثم يبدأ بتقطيع الكلمات وحساب المقاطع المكونة انطلاقاً من السنة الخامسة من العمر (Ezlin, 2001).

وتتجلى قدرة الطفل في حذف المقطع الأول، وعد الأصوات، وحذف الصوت الأول والأخير، ما بين السادسة والسابعة من العمر، أما حذف الصوت الوسط من الكلمة يتمكن منه في سن التاسعة، ويبقى حذف المقطع الوسط من الكلمة محل إشكالية في السن الثانية عشرة، ما يعكس اكتسابه المتأخر لهذه المعالجة المقطعية ما بعد هذا السن.

إن تطوّر الوعي الصوتي لدى الطفل يكون عبر سنوات محدّدة، وهو تطور نوعي تبرزه نوع المعالجة الفونولوجية وتبدأ من الوحدات اللسانية الواسعة (المقاطع)، إلى الوحدات اللسانية الصغرى (الأصوات)، وهذا ما يعبر عنه بمستويات الوعي الصوتي (Rymand & Plaza, 2006).

مستويات الوعي الصوتي:

يتضمن الوعي الصوتي خمس مستويات على المتعلمين القيام بها وقد حددها عبد السلام (2015) على النحو الآتي:

- 1- تقسيم الجمل إلى كلمات: فعلى الطلبة معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وبهذا يعي الطالب أن الكلمة مكونة من مجموعة من الأصوات، وأن لكل كلمة حدوداً سمعية صوتية.
- 2- تقسيم الكلمات إلى مقاطع: أن تقسم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى أصوات، وإذا ما أيقن الطفل في رياض الأطفال تقسيم الكلمات إلى مقاطع فإنه يعد مؤشراً على الأداء القرائي للطفل في الصف الأول.
- 3- التنغيم: هو أحد مجالات اللعب باللغة، فهو مؤشر على قدرة الطفل على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعد مؤشراً على النجاح في القراءة مستقبلاً.
- 4- المزج الصوتي: هو القدرة على مزج الأصوات بعضها ببعض، وتعد مهارة هامة للقارئ المبتدئ.
- 5- تقسيم الكلمات إلى أصواتها: إن تقسيم الكلمات إلى أصواتها هو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهناك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة.

الوعي الصوتي وعلاقته باللغة:

إن مهارة الوعي الصوتي مهارة معرفية تعنى بالكلمات التي نسمعها حيث أن هذه الكلمات تتكون من أصوات مختلفة لتكون جملة، وإن لكل حرف أو مقطع في اللغة صوتاً خاصاً يميزه عن غيره وعند جمع هذه الأصوات تتشكل الكلمات والجمل والنصوص. كما أن معرفة الأطفال لتراكيب اللغة والطريقة التي تجمع بها أصوات الكلمة لتكون كلمة ذات دلالة تسهل للطفل مهمة القراءة الصحيحة، ثم ترتيب هذه الكلمات معاً لتكون جملاً ذات دلالة هي التي تسهل للطفل مهمة القراءة الصحيحة والمعنى المراد من هذه القراءة (عيسى، 2012).

فالوعي الصوتي ضرورة لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة وإدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها حيث يمكن نطق الكلمة بأساليب وتشكيلات مختلفة كل منها يعكس معنى مختلف تماماً. والطفل الذي يفتقر إلى النطق الصحيح للكلمات عند قراءتها يفقد معناها، ويصعب عليه فهمها، فينحسر لديه الاستيعاب القرائي والقدرة على

القراءة، والأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة يفتقرون إلى الوعي بالتراكيب اللغوية، وبكيفية وضع المفردات مع بعضها البعض (الزيات، 2007).

الوعي الصوتي وعلاقته بالقراءة:

إن مخزون أصوات الكلام في ذاكرة الطفل تشكل الأساس للوعي الصوتي، فعندما يسمع الطفل الكلمات لأول مرة فإنه على الأغلب يخزنها بطريقة شمولية في ذاكرته طويلة المدى، ومع التزايد لمفردات الطفل تزدحم ذاكرته بالكلمات وتختلط الكلمات المتشابهة صوتياً، ورداً على ذلك يبدأ مخ الطفل في تقطيع الكلمات إلى مقاطع وأصوات، وذلك هو أساس الوعي الصوتي، وبذلك تصبح الكلمات أكثر انفصالاً عن غيرها ويصبح الطفل أقدر على التمييز بينها، وبذلك فإن العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة علاقة متبادلة ومتداخلة، فالوعي الصوتي هو أفضل منبئ بالقدرة على القراءة خلال فترة ما قبل المدرسة (سليمان، 2013).

وقد أكدت حميدوش (2003) في دراسة أجرتها على أن الأطفال ذوي النتائج الجيدة في القراءة، يمتازون بوعي صوتي متطور في جميع مستوياته، واستعماله بطريقة علمية من شأنه أن يؤثر إيجابياً على نتائج القراءة، كما أن التدريب المنظم من التمرينات الشفوية والنشاطات اللغوية يسمح بالتنبؤ مبكراً بالقدرة القرائية التي يمتلكها الطفل، التي تسمح بالحصول على قيمة تنبؤية لتقادي الوقوع في اضطرابات مرتبطة بالقراءة مستقبلاً.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الوعي الصوتي يمكن استخلاص النقاط الآتية:

- 1- الوعي الصوتي يعتمد على الاستماع كخطوة أولى في التعلم.
- 2- الوعي الصوتي إدراك مقصود حول بنية الكلمة من أصوات وفونيمات ومقاطع.
- 3- تنمية الوعي الصوتي يجب أن يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة.

استراتيجية الوعي الصوتي:

تعد استراتيجية الوعي الصوتي من الاستراتيجيات المهمة التي تتطلب من القارئ القدرة على التحكم في تفكيره ومراقبته قبل القراءة الجهرية وفي أثنائها وفي بعدها.

فالوعي الصوتي متطلب لتطوير الجانب الهجائي الذي يتعلق بعلاقة الوحدة الصوتية بالرمز، مما يمكن المتعلم من التعرف على الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي إلى تدريب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج الشفهي أولاً، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة ثانياً، مما يؤدي إلى حساسية المتعلم لربط الكلمات ذات البداية الواحدة أو المتشابهة في نهايتها (مصطفى، 2014).

عرفت الطمير استراتيجية الوعي الصوتي (2014) بأنها طريقة في التدريس تعتمد على الاستماع الجيد للكلام المنطوق وتحليله ذهنياً للتعرف على مدى صحته لغوياً وتثبيته في الدماغ كقاعدة صوتية مسموعة.

وعرفت الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات المتتابعة تعتمد على تفاعل المتعلم وقدرته على تفسير الرموز المنطوقة واستيعابها.

استراتيجية الوعي الصوتي والقراءة الجهرية:

إن ما يحتاجه الطفل في تعلمه القراءة الوعي بالجوانب الصوتية للكلام، ويعني ذلك امتلاك الطفل القدرة بالتهجي وتعرف الكلمات، وكي يصبح المتعلم قارئاً يجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، فالقراءة تتضمن الربط بين المنطوق والمكتوب، وعمليات تحليل وتركيب للوحدات الصوتية، ونطق لمقاطع تتشكل من صوت أو أكثر، وهذا جوهر الوعي الصوتي (Chard & Osborn, 1999).

أهداف استخدام استراتيجية الوعي الصوتي:

تهدف استراتيجية الوعي الصوتي إلى تحقيق هدفين هما:

- 1- تنمية القدرة لدى الطلبة على ملاحظة الأصوات داخل الكلمات، وتنمية القدرة على تمييز الأصوات.
- 2- تنمية القدرة لدى الطلبة على الربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات، لتكوين جمل ذات دلالة. (Joseph & Particia, 2002)

دور المعلم والمتعلم في استراتيجية الوعي الصوتي:

وتقوم استراتيجية الوعي الصوتي على مجموعة من الخطوات التي يمارسها المعلم والمتعلم، وتتمثل في المعرفة بالوحدات الصوتية، وفهم العلاقات بين الحروف والأصوات، وتجزئة الأصوات التي تتكون من الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز على مستوى الكلمة من خلال المزوجة بين النطق والتهجئة، وتصنيف الأصوات حسب موضع الصوت بالكلمة في بدايتها ووسطها ونهايتها، ويتحقق هذا عن طريق تعريف المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ولاسيما دراسة جاب الله وآخرون (2012)، يمكن تحديد دور المعلم والمتعلم على النحو الآتي:

دور المعلم في استراتيجية الوعي الصوتي:

- 1- يقدم المعلم أنشطة القراءة.
- 2- ينطق المعلم الكلمات موضع الدرس.
- 3- يكون المعلم النموذج المقتردى به للخصائص الصوتية المميزة لكل صوت من وقف وتنغيم وتنوين.
- 4- يكون المعلم المراقب والقائم بالملاحظة، للتأكد من فهم المتعلم ووعيه لما يفعل.
- 5- تقويم الأداء النهائي للتحقق من فاعلية الاستراتيجية.

دور المتعلم في استراتيجية الوعي الصوتي:

- 1- يستمع إلى الكلمات موضع التدريب.
- 2- يحلل الكلمات إلى مقاطع.
- 3- يكون كلمات من مقاطع لها خصائص متشابهة نطقاً.
- 4- مراعاة الخصائص الصوتية المميزة لكل صوت اقتداء بمعلمه.

خطوات استراتيجية الوعي الصوتي:

تمكنت الباحثة ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة من وضع خطوات التدريس باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، وكانت على النحو الآتي:

- 1- يعرض المعلم على طلبته نصاً يحمل معنى بالنسبة للمتعلم، بحيث يشتمل النص على عدد من الكلمات موضع التدريب.
- 2- يناقش المعلم مع طلبته المعنى العام للنص؛ وذلك لتعزيز الاستيعاب والتعبير الشفهي.
- 3- ينطق المعلم الكلمات موضع التدريب، مع نمذجة الخصائص الصوتية، ثم تكرر المتعلم للكلمات.
- 4- يربط المعلم الاستماع للكلمة بصورتها المكتوبة.
- 5- يذكر المعلم الكلمات موضع التدريب، مع التأكيد على طريقة النطق، ثم يزوج المعلم بين نطق الكلمة وكتابتها.
- 6- يقوم الطالب بنطق الكلمات موضع التدريب، ويرافق ذلك حديث مع النفس حول الكلمة، ثم يقرأها بصوت عال.
- 7- يبدأ الطالب بإنتاج كلمات تقوم على نفس النمط.
- 8- يستنتج الطالب الخصائص التحليلية والتركيبية للكلمة.

2.2 الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي طبقت في بيئات عربية وأجنبية وتم عرضها في ثلاثة محاور رئيسة كما يلي:

1.2.2 المحور الأول: الدراسات التي تتعلق باستراتيجية الوعي الصوتي :

أجرت الطالبة والرقاد (2017) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع. وقد طبق البحث على عينة عددها (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة مادبا، وتم اختيار شعبتين عشوائياً الأولى التجريبية والثانية الضابطة، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي لإجراء البحث. وقد تم إعداد اختبارين لقياس مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى استراتيجية التدريس، ووجود فروق دالة إحصائياً في اختبار فهم المسموع تُعزى إلى استراتيجية التدريس.

وفي دراسة صيام (2016) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية الألعاب اللغوية المحوسبة في تنمية الوعي الصوتي، حيث طبق البحث على عينة عددها (60) طالباً من طلاب الصف الثالث في جباليا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم اتباع المنهج التجريبي لإجراء البحث، واستخدمت الباحثة أداتين هما الاختبار وقائمة لقياس وعي الطلاب الصوتي. وقد أظهرت النتائج أن الألعاب اللغوية المحوسبة فعالة في تطوير مهارات الوعي الصوتي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

وسعت دراسة طوسون (2016) إلى قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مهارة القراءة لدى طلبة ذوي صعوبات القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة بالمرحلة الأساسية ممن يعانون صعوبات القراءة بمنطقة بريدة بالفصيم. وقد استخدم المنهج التجريبي لإجراء البحث. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي والذي كان بدوره له أثر على تحسن صعوبات القراءة لدى الطالبات.

وأجرى السريع (2015) دراسة هدفت التعرف إلى تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية من مرحلة التعليم العام لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة لطلبة الصف الأول الأساسي. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (233)

معلم قراءة للصف الأول الأساسي من (89) مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائياً من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض. ولتحقيق الهدف صمم الباحث أداة صيغت بنودها على نحو يسأل عن مدى ارتباط كل نشاط في تنمية الوعي الصوتي باكتساب مهارة القراءة، ومعالجة ذلك في ضوء خبرات المعلمين التعليمية والتدريبية، وقد أظهرت النتائج أهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب طلبة الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة راوح بين المهم والمهم جداً.

أما دراسة ياسين وآخرون (2014) فهدفت إلى تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال المتأخرين لغوياً من خلال تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية وعلاج عيوب النطق لديهم. ولتحقيق الهدف تم استخدام مقاييس اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ومقياس عيوب النطق المصور، ومقياس الوعي الفونولوجي. وقد طبقت الدراسة على (75) طفلاً وطفلة من الأطفال المتأخرين لغوياً ممن يتمتعون بالسلامة الحسية في جمعية الرسالة بالدقي. وقد توصلت الدراسة إلى اختلاف اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال المتأخرين لغوياً باختلاف التطبيقين القبلي والبعدي باتجاه البعدي، وعدم اختلاف اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال المتأخرين لغوياً باختلاف التطبيقين البعدي والتتبعي، واختلاف عيوب النطق لدى الأطفال المتأخرين لغوياً باختلاف التطبيقين القبلي والبعدي، واختلاف عيوب النطق لدى الأطفال المتأخرين لغوياً باختلاف التطبيقين البعدي والتتبعي باتجاه بعدي، واختلاف الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً باختلاف التطبيقين القبلي والبعدي، وعدم اختلاف الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً باختلاف التطبيقين البعدي والتتبعي.

وسعت دراسة لودرمل (Loudermill, 2014) إلى دراسة العلاقة بين القراءة والفهم ومهارات الوعي الصوتي، وقد وثق مجموعة من المهارات التي تؤثر على الفهم القرائي ومنها الوعي الصوتي. وقد حدد الباحث ثلاث جوانب من المشتقات هي: العلائقية، النحوية، والتوزيع المعرفي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة الصف الرابع في ولاية أركنساس، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وتم اتباع المنهج التجريبي لإجراء البحث. وأظهرت النتائج اختلافات كبيرة في الأداء بين المجموعتين، ووجود ارتباطات كبيرة بين فهم القراءة ومعرفة المشتقات في الفهم الجيد، ووجود فروق تنموية في الجوانب الثلاثة للمورفولوجيا في الفهم الجيد، ووجود علاقة بين فهم القراءة ومعرفة المشتقات. وهذه النتائج أظهرت آثار الوعي الصوتي في زيادة الفهم لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وهدف دراسة عبد الجواد (2014) إلى تحسين الأداء القرائي وذلك بتدريب الطلبة على بعض مهارات الوعي الصوتي، وقد تم استخدام المنهج التجريبي لعينة تكونت من (30) طالباً من ضعاف القراءة من طلبة الصف الثاني الأساسي بمصر. وقد استخدم الباحث عدة مقاييس منها مقياس التعرف على

أصوات الحروف، والتمييز الحروف المتشابهة صوتاً، وقد أعد الباحث برنامجاً للتدريب على مهارات الوعي الصوتي. وأظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة عبد الحميد وآخرون (2014) إلى تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعي الصوتي والخراج الصوتي. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلم الخاضعين لرعاية الصحية في مستشفيات جامعة عين شمس من طلبة الصف الثاني الأساسي، حيث تم اختيارهم بناء على نتائج بطارية إينوي للقدرات النفس لغوية، وأعد الباحثون برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والخراج الصوتي. وقد أظهرت النتائج وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الطمير (2014) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في معالجة الضعف اللغوي لدى طالبات الصف الخامس في مدرسة بنات إذنا الأساسية. وقد استخدمت الباحثة البحث الإجمالي. تكونت عينة الدراسة من تسع طالبات من طالبات الصف الخامس الأساسي. واستخدمت الباحثة عدة أدوات هي: الملاحظة الصفية، الاستبانة، مقابلات الأهالي، والاختبار القبلي والبعدي، وقد أظهرت نتائج الاختبار القبلي وجود ضعف لغوي لدى الطالبات في المستويات اللغوية (الصوتي، الإملائي، والصرفي)، بينما أظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسناً لدى الطالبات في المستويات اللغوية الثلاثة.

وأجرى جاب الله وآخرون (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أهمية استراتيجية الوعي الصوتي في تحسين القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية. حيث تم اتباع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي في مصر، كما قام الباحثون ببناء مجموعة من الأدوات بما يتناسب مع طلبة الصف الرابع الأساسي وهي: اختبار للقراءة الجهرية، وبناء قائمة تقدير تحليلية لمهارات القراءة الجهرية، وإعداد دليلاً للمعلم، وكتاب للطلاب. وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارة القراءة الجهرية.

أما دراسة عبد الله (2011) فحاولت مواجهة مشكلة تدني مهارات القراءة الجهرية، ومستوى فاعلية الذات القرائية لدى طلبة المرحلة الأساسية. ولتصدي لهذه المشكلة استخدمت الباحثة استراتيجية الوعي الصوتي، وتمّ اتباع المنهج التجريبي، وبناء قائمة بمهارات القراءة الجهرية واختبار القراءة الجهرية، وقائمة بأبعاد فاعلية الذات القرائية. وتألفت عينة الدراسة من (30) طالب وطالبة من طلبة الصف

الرابع الأساسي في مصر، وقد أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية.

أما دراسة فامبرو (Fambro, 2011) فكان الهدف منه تحديد ما إذا كان الوعي الصوتي هو جزء مهم من تعليم القراءة. حيث ركز البحث على الكيفية التي يمكن من خلالها اكتساب المهارات الأكاديمية لتحسين مهارات الطلاقة في القراءة والمهارات الإملائية والانجاز. وركز أيضاً على العلاقة بين القراءة والهجاء، من خلال اتباع دراسة حالة. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مقاطعة جورجيا الغربية على مدار عام دراسي واحد. وأظهرت النتائج أن هناك فرق كبير في درجات الهجاء عند تعليم الصوتيات.

وسعى أبو الديار (2011) في دراسته إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، وكشف الفروق بين الضعاف والفائقين قرائياً في الوعي الفونولوجي. وتكونت عينة الدراسة من (212) من طلبة المرحلة الأساسية في مصر، وغد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال والفهم القرائي لدى العينة، ووجود ارتباط دال إحصائياً بين اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، وأن الذكور أكثر بطلاً في اختبارات (التسمية السريعة للحروف، اختبار التسمية السريعة للأشكال)، بينما لوحظ أن الإناث أفضل أداء في الفهم القرائي من الذكور، كما لوحظ أن الضعاف قرائياً أكثر بطلاً في: اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف موازنة بالعاديين، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسط الدرجات في (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) بين الضعاف والفائقين في الفهم القرائي.

وقد أجرى هاشم (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الوعي الفونولوجي بين طلبة ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والطلبة العاديين، وشملت عينة الدراسة (28) طالباً من طلبة مدرسة عقبة بن نافع الأساسية للبنين بمملكة البحرين، موزعة على مجموعتين (14) طالباً من العاديين و(14) طالباً من ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وذلك باتباع المنهج التجريبي لإجراء البحث. حيث تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن، واختبار المسح النيورولوجي السريع لصعوبات التعلم لموتي ماجريت، واختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وقائمة تحديد مهارات اللغة الشفهية لعينة الدراسة، وقائمة ترشيحات المعلم. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مهارات الوعي الفونولوجي

كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، ووجود فروق في مستوى اللغة الشفهية التعبيرية لصالح العاديين.

كما سعت دراسة ينغ (Ying, 2006) إلى الكشف عن دور الوعي الصوتي في النمو القرائي للغة الصينية كلغة أولى واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، أوضحت النتائج أن مهارات الوعي الصوتي تتبئ بالنجاح في القراءة حيث تتبأ الوعي بالقافية بالنجاح في القراءة، وفي اللغة الإنجليزية لدى الصفوف الأولية، والوعي بالفونيمات يتبأن بالنجاح في الصفوف الأعلى، والوعي بالفونيمات والقافية يتبأن بالنجاح في القراءة للغة الصينية في الصفوف الأولية دون العليا.

وهدف دراسة هوجان وآخرون (Hogan et al, 2005) إلى تقصي فاعلية تقييم الوعي الصوتي في التنبؤ بمهارة القراءة حيث أن الباحث وفريقه قاموا بفحص مهارة الوعي الصوتي والتعرف على الحروف في مرحلة الروضة ثم قاموا بفحص مهارة الوعي الصوتي وفك رمز الحرف وقراءة الكلمات سواء ذات المعنى أو بدون معنى حيث تم تطبيق هذا الاختبار في الصف الثاني ثم الصف الرابع. تكونت عينة الدراسة من (570) طالباً في دراسة تتبعية للقراءة والاضطرابات اللغوية، وقد أسفرت بعض النتائج عن مقدرة مهارة الوعي الصوتي في التنبؤ بالقراءة في الصف الثاني لكن فقدت المقدرة على التنبؤ بمهارة القراءة في الصف الرابع .

كما أكدت دراسة حميدوش (2003) على أن الأطفال ذوي نتائج جيدة في القراءة، يمتازون بوعي فونولوجي متطور في جميع مستوياته واستعماله بطريقة عملية، من شأنه أن يؤثر إيجابياً على نتائج القراءة؛ كما تبين أن نمو الوعي الفونولوجي يسمح بالتنبؤ مبكراً بالاعتماد على التدريب المنظم من التمرينات الشفوية والنشاطات اللغوية، التي تسمح بالحصول على قيمة تنبؤية لتفادي الوقوع في اضطرابات مرتبطة بالقراءة مستقبلاً؛ مما يستوجب ضرورة تأسيس مدارس تحضيرية، حتى يتهيأ لأطفالنا التحضير الجيد، قبل الدخول الرسمي للمدرسة، ليصبحوا قراء جيدين.

وأجرى سنسث (Sunseth, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية ومهارة الوعي الصوتي في القدرة على القراءة والتهجئة والمعرفة بالنظام الكتابي، وقد تكونت عينة البحث من (68) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي، علماً أن الدراسة طبقت على مرحلتين: الأولى هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية والوعي الصوتي عند ثلاث مجموعات من الطلاب تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب واحد سواء في سرعة التسمية أو الوعي الصوتي أو في المهارتين معاً. حيث أظهرت النتائج أن الاضطراب في الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة قراءة الكلمات غير الحقيقية،

بينما البطء في التسمية ذا علاقة بمهارة التهجئة، أما بالنسبة للنظام الكتابي فقد أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من بطء بالتسمية يعانون أكثر من الطلاب الذين يعانون من مشاكل في الوعي الصوتي، كما أن نتائج الطلاب الذين يعانون من الاضطرابين لا تختلف عن الآخرين. وهذا يؤكد أهمية سرعة التسمية والوعي الصوتي في تعلم اللغة المكتوبة. وفي المرحلة الثانية من الدراسة فقد تم إضافة مجموعتين جديدتين، وقد جاءت نتائج هذه المرحلة متفقة مع نتائج المرحلة الأولى.

هدفت دراسة فلان وجوفز (Flunn & Govis, 2000) لتحسين مهارات الوعي الصوتي لطلبة رياض الأطفال، تكونت العينة من طلاب رياض الأطفال في مدرستين بمدينة ميدوسترن. حيث تم استخدام قوائم رصد لتحديد المهارات المتدنية لدى الطلبة. وقد ظهر أن هناك نقص في بعض المهارات يفنقر لها الطلبة أثرت سلباً على قدرة الطلبة على تعلم القراءة والتهجئة، وقد تم تحديد برنامج لتعليم مهارات الوعي الصوتي.

2.2.2 الدراسات التي تتعلق بالقراءة الجهرية:

هدفت دراسة مصطفى، ووافيه (2015) إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها طلبة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الأساسية، والتعرف على الفروق بين هذين المستويين، والفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، ومن أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عينة من طلبة الصفين الثاني بلغت (31) طالباً والثالث (33) طالباً ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم (30) ذكراً و(34) من الإناث. بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية، ولقياس درجات صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي بعد تكيفه على البيئة الجزائرية، كالتأكد من درجتي صدقه وثباته، ولقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، كالانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ، وتم التوصل إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز والمكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي) وكانت لصالح الذكور.

وسعت دراسة نصر (2014) إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التعليم المتميز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية في رفح. وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة رفح للعام الدراسي (2013/

2014) والبالغ عددهم (4479)، حيث تألفت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني، بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (35) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة عددها (35) طالباً وطالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية والكتابية، وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة، ومن ثم طبقت الاختبار القرائي والكتابي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت (5) أسابيع بواقع (10) حصص أسبوعياً، وقد تم إخضاع المجموعتين للاختبار القرائي والكتابي، واستخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لتعرف أثر الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين، وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتميز) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عوض (2012) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية. وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً من طلاب الصف الرابع في بيت لاهيا، وقد أعد الباحث اختباراً تشخيصياً يتضمن بعض المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها طلبة الصف الرابع، وبطاقة ملاحظة لمهارات النطق القرائي مصحوبة باختبار قرائي، وأعد البرنامج بما يتلاءم طلبة الصف الرابع. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج.

هدفت دراسة شوبكي (2011) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة البرنامج المقترح، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، واستبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، واختباراً تحصيلياً للمهارات وفق الأسس المعتمدة للقراءة. طبقت الدراسة على عينة من (67) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، بحيث وزعت على مجموعتين تجريبية وعددها (34) طالبة، وأخرى ضابطة وعددها (33) طالبة. وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: فاعلية البرنامج على مهارات الاستماع في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وفاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وفاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المهاري في القراءة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون البرنامج المقترح في القراءة والمجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة العادية في الاختبار المعرفي والاختبار المهاري للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

سعت دراسة سلوت (2011) إلى كشف أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطاقاً لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار التشخيصي للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطاقاً لطلبة الصف الثاني الأساسي. وبرنامج بالألعاب التعليمية للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطاقاً، ودليل للمعلم ليرشده عن كيفية تطبيق دروس كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني بأسلوب الألعاب التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرستي فهد الأحمد الصباح الأساسية للبنات، وشهداء غزة للبنين في مديرية شرق غزة، وقسمت الباحثة العينة إلى أربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطة. وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطاقاً بعد تطبيق البرنامج.

وأجرى وايز (Wise, 2005) دراسة هدفت إلى اختبار إذا ما كانت المقاييس المختلفة لطلبة القراءة الشفوية ترتبط بشكل تفرقي مع فهم القراءة لدى عينة من طلبة الصف الثاني وهما: طلبة لديهم صعوبات في طلاقة القراءة الشفوية للكلمات الحقيقية والكلمات التي لا معنى لها والنص المتصل، وطلبة لديهم صعوبات في طلاقة القراءة الشفوية لنص المتصل فقط. تكونت عينة الدراسة من (146) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة القراءة الشفوية للكلمة الحقيقية كانت الأكثر قوة في تنبؤ فهم القراءة لدى المجموعتين، بما فيهم الطلاب ذوي قدرات الفهم الضعيفة والمتوسطة، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها: أن طلبة القراءة الشفوية للكلمة الحقيقية قد تكون الوسيلة الأكثر كفاءة في تحديد أية صعوبات محتملة في فهم القراءة.

وسعت دراسة الشخريتي (2009) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة. واتبعت الباحثة في الدراسة المنهج التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة شمال غزة للعام (2009) وتألقت عينة الدراسة من (83) طالبة، بحيث وزعت على مجموعتين تجريبية وعددها (41) طالبة، وضابطة وعددها (42) طالبة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة موريس وآخرون (Morris et al, 2003) إلى قياس مهارات ما قبل القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (102) طفل في بداية ووسط ونهاية فترة الروضة في ولاية كارولينا الشمالية، وتم تقييم التحصيل في القراءة في نهاية الصف الأول، والصف الثاني الأساسي. وقد تم اختيار ستة أطفال للقراءة لما قبل الروضة للتنبؤ بالتحصيل في القراءة لاحقاً. وتوصلت النتائج إلى أربع مهارات تم تعلمها بالروضة، تنبئ بالنجاح في القراءة بالصف الأول وهي: التعرف على الحرف، ومفهوم الكلمة في النص، والتهجئة من أول إلى آخر حرف، والتعرف على الكلمة. وأظهرت النتائج أن التنبؤ الفعال للتحصيل في القراءة يمكن أن يحصل في منتصف مرحلة الروضة، ومهمة تهجئة المقاطع الصوتية كانت في مقدمة المهام التي يمكن أن تتنبأ في نجاح بداية القراءة.

وهدفت دراسة عطا الله (2003) إلى معرفة أثر استخدام برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. تم اتباع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي في هذه الدراسة حيث استعين بالمنهج الوصفي في الدراسة النظرية، أما المنهج التجريبي فقد تمثل في اختيار مجموعة من أدوات الدراسة عند تجريب البرنامج المقترح، والتطبيق البعدي والقبلي لبطاقة الملاحظة، لبيان فاعلية البرنامج المقترح في علاج الضعف القرائي لدى طلبة مجموعة الدراسة. وتم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي الذين يعانون الضعف القرائي في مهارات القراءة الجهرية، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2003/2002) وكان عدد العينة المستخدمة (60) طالباً وطالبة نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات، المعادلة العامة لمعامل الارتباط، وتوصلت إلى النتائج التالية: توجد فروق بين المتوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في التطبيق البعدي لبطاقة اللحظة، إلا أنها غير دالة إحصائياً، ومرد ذلك أنه لا أثر للجنس في التجربة.

وسعت دراسة غلوم (2002) إلى التعرف فعالية التدريس باستخدام طريقة التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمملكة البحرين في مادة اللغة العربية. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، كما استخدمت أدوات للدراسة منها: إعداد بطاقة ملاحظة واختبار قبلي وبعدي لست كفايات فرعية في ستة موضوعات في القراءة الجهرية. وقد اختارت العينة بطريقة عشوائية وهي صفان من صفوف الخامس الأساسي، وتم تقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (30) طالبة والأخرى ضابطة وعددها (30) طالبة وتم تطبيق الاختبار القبلي لموضوعات القراءة الجهرية حيث تم تدريس المجموعة التجريبية ستة موضوعات في القراءة بأسلوب التعلم التعاوني لمدة ثلاثة أسابيع والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وقامت بتطبيق الاختبار

البعدي على المجموعتين. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمهارات الستة مجتمعة ولثلاث مهارات منها مأخوذة منفردة.

كما أجرى جول (Juel, 1988) دراسة هدفت إلى معرفة أثر عملية القراءة في مواقف التعليم والاستعمال اللغوي على الارتقاء بمستويات الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول والثاني والثالث وجميعهم من منطقة اقتصادية محدودة، حيث قام الباحث باستخدام مجموعة من الأدوات للارتقاء بتعليم الطلبة ومنها: اختبارات التركيز على وحدات الكلام، اختبار القدرة على التمييز بين الكلمات مع ربطها بالصورة المعروضة، واختبار سمعي للتعرف إلى الصورة المنطوقة، اختبار القراءة البيتية، اختبار اتجاه الطلبة وميولهم نحو القراءة، اختبار الكتابة من خلال التعبير باستخدام الصور، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن عملية القراءة والكتابة مرتبقتان بعضهما ببعض، وارتباطهما يزداد كلما ارتقى الطلبة في السلم التعليمي، وأن ضعف الطلبة في القراءة يترتب عليه ضعف في التعبير.

وسعت دراسة حتاملة وآخرون (1986) إلى معالجة أخطاء القراءة الجهرية والاستيعاب لعينة من تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن من خلال وصف هذه الأخطاء، وتفسير أسباب حدوثها وتقديم الحلول لتلافيها. وبينت النتائج أن جميع القارئین ذكوراً وإناثاً يرتكبون مختلف أنواع الأخطاء القرائية من إبدال وإضافة وحذف وإرجاع وتكرار، كما دلت على أن أداء القراءة في اللغة العربية أفضل منه في اللغة الانجليزية لدى جميع أفراد العينة.

3.2.2: الدراسات التي تتعلق بالاستيعاب القرائي:

هدفت دراسة أبو زكار (2016) إلى قياس مستوى إنقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، واستخدم الباحث أداة دراسة شملت على اختبار التتمة (Test Cloze) واختبار الفهم القرائي القائم على قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم تحكيماها من قبل المتخصصين والخبراء في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، بواقع (100) طالب و(122) طالبة موزعين على ست شعب في ست مدارس، أما عينة الدراسة بالنسبة للموضوعات فقد تكونت من (3) نصوص قرائية من كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي استخدم الباحث المنهج الوصفي. جاءت نتائج الدراسة على النحو

التالي: تقع النصوص القرائية في كتاب "لغتنا الجميمة" للصف الرابع الأساسي في المستوى الإحباطي من المستويات الانقرائية، وعدم وجود فروق في مستوى الانقرائية تعزى للجنس.

وسعت دراسة التتري (2016) إلى التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً من طلاب مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين، مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة. وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي. وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالب الصف الثالث الأساسي.

وأجرى الصيداوي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تتال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وقسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة. وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة عبد الحميد (2015) إلى التحقق من فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (12) من ذوي صعوبات التعلم، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وتراوحت أعمارهم جميعاً بين (7-8) سنوات، ونسبة الذكاء بين (93-99)، وأعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة العربية، والبرنامج التدريبي الذي يقوم على التعليم المباشر واشتمل البرنامج على (18) جلسة مقسمة إلى مرحلتين بواقع جلسيتين أسبوعياً مدة الجلسة تتراوح بين (29) دقيقة إلى (59) دقيقة، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الأساسي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية بالصف الثاني الأساسي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة باجن وسينشل (Pagan & Senechal, 2014) إلى الكشف عن دور أولياء الأمور في برنامج القراءة الصيفي في تعزيز وتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى طلبة الصفين الثالث والخامس الأساسي، واتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالب وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخامس الأساسي، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في قراءة كتاب أسبوعياً، واختبار أدائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس في تعليم القراءة في البرامج الصفية، وتأثيره على تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

وأجرى صومان وعبد الحق (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (144) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (72) طالباً وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (72) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحثان أدوات الدراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النتائج وجود فرق يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وقد أوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

وهدفت دراسة الرشيد (2011) إلى تعرف فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الأساسي. قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة الدراسة المكونة من (46) موزعين على مجموعتين ضابطة، وأخرى تجريبية. كما أعد الباحث قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، وأعد اختبار في الاستيعاب القرائي لقياس هذه المهارات. كما أعد الباحث دليلاً للمعلم لتدريس القراءة لطلاب الصف السادس الأساسي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أندرسين وبارتن (Andreassen & Braten, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، وطبقت الأداة على عينة عددها (103) من الطلبة الملتحقين بخمس فصول دراسية مختلفة القدرات تبع ثلاث مدارس واقعة بإحدى المدن شرقي النرويج، ووزعت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام . استراتيجية العرض المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة العلوان والتل (2010) إلى استقصاء أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة معان. ولتحقيق ذلك تم اختيار (94) طالبة بشكل عشوائي من طالبات الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم في مدينة معان. وتم توزيع الطالبات إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى قرأت النصوص بغرض الاستيعاب، والمجموعة الثانية قرأت النصوص بغرض الحصول على المعلومات، والمجموعة الثالثة قرأت النصوص بهدف المتعة. وتم اختيار نصين نثرين بشكل عشوائي من النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي. وتم إخضاع جميع أفراد العينة إلى اختبار في الاستيعاب القرائي مكون من (16) سؤال من نوع اختيار من متعدد. وقد صممت هذه الأسئلة لتقيس الاستيعاب بشقيه الحرفي والضمني. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب.

4.2.2 التّعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة، التي تناولت استراتيجية الوعي الصوتي وأثرها في العملية التعليمية سواء أكانت الدراسات عربية أم أجنبية، نلاحظ أن معظم الدراسات أجمعت على أهمية الوعي الصوتي في التدريس، وبينت أن لاستراتيجية الوعي الصوتي دوراً هاماً وفعالاً، حيث أن استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في عملية التدريس يعمل على تحسين العملية التعليمية، كما أن استراتيجية الوعي الصوتي تلعب دوراً كبيراً في خلق دوراً فعالاً للمتعلم، كما تعمل استراتيجية الوعي الصوتي على تطوير القدرات الذهنية للمتعلم، بالإضافة إلى الدور الهام للاستراتيجية والذي يكمن في تأثيره الإيجابي على تحسين قدرة الطلبة على القراءة -العاديين أو عسيري القراءة-، كما أظهرت نتائج معظم الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وقد تباينت هذه الدراسات في نتائجها تبعاً لمتغيرات كل دراسة، وهذا يثبت الدور الفعال لتوظيف استراتيجية الوعي الصوتي في التدريس.

وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في أن توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في التدريس ساعد على تحسين قدرة الطلبة على القراءة كما بينت الدراسات الآتية: (طوسون، 2016)، (السرير، 2015)، (Loudermill, 2014)، (عبد الجواد، 2014)، (الطميزه، 2014)، (جاب الله، 2012)، (عبد الله، 2011)، (Fambro, 2011)، (Ying, 2006)، (Hogan, et al, 2005)، (حميدوش، 2003)، (Sunseth, 2000)،

ولأهمية الوعي الصوتي قامت مجموعة من الدراسات على تنمية الوعي الصوتي منها دراسة (طوالبة والرقاد، 2017)، ودراسة (صيام، 2016)، ودراسة (ياسين، 2014)، ودراسة (عبد الحميد وآخرون، 2014).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد خطوات التدريس وفق استراتيجية الوعي الصوتي، وبناء اختبار القراءة الجهرية واختبار الاستيعاب القرائي، وبناء دليل المعلم.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

إن الدراسات السابقة كانت تتناول مستوى واحد من مستويات اللغة أو مستويين على الأكثر، بينما تناولت هذه الدراسة أربع مستويات من مستويات اللغة هي الصوتي، والدلالي، والصرفي، والإملائي.

كما تميزت الدراسة بأنها الدراسة الأولى -على حد علم الباحثة- التي تجمع بين القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي.

كما أن هذه الدراسة قدمت مادة تعليمية أعدت لتدريس أربع دروس لمادة لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي وفق استراتيجية الوعي الصوتي وهي: العصفورة تبني عشها، مكتبتي صديقتي، حذاء الحكيم، الخباز.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

- 1.3 منهج الدراسة.
- 2.3 مجتمع الدراسة.
- 3.3 عينة الدراسة.
- 4.3 أدوات الدراسة.
- 5.3 المادة التعليمية.
- 6.2 إجراءات تطبيق الدراسة.
- 7.3 متغيرات الدراسة.
- 8.3 تصميم الدراسة.
- 9.3 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات من حيث تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات التي أعدتها الباحثة، وطرق التّحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تطبيق دراستها، والمعالجات الإحصائية في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

1.3 منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي؛ لاستقصاء أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي؛ وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصّف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم وسط الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (5880) طالب وطالبة، منهم (2867) طالب، و(3013) طالبة، موزعين على (96) مدرسة، منها (40) مدرسة ذكور، و(51) مدرسة للإناث، و(5) مختلطة، وذلك وفقاً لسجلات قسم التخطيط والإحصاء في مديرية التربية والتعليم العالي وسط الخليل.

3.3 عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة القصدية وقد بلغ عددها (142) طالباً وطالبة منتظمين في أربع شعب من شعب الصّف الثالث الأساسي في مدرستي ياسين طه الأساسية للبنات وعمار بن ياسر الأساسية للبنين، التابعتان لمديرية التربية والتعليم العالي وسط الخليل للفصل الدراسي الأول 2018/2017م، وتم تعيين شعبة من كل مدرسة عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية، والشعبة أخرى من كل مدرسة لتمثل المجموعة الضابطة. وتم تدريس المجموعة التجريبية مادة لغتنا الجميلة باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، بينما استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة.

وقد اختارت الباحثة العينة بالطريقة القصدية للأسباب الآتية:

- موافقة إدارة المدرستين على تطبيق الدراسة.
- تحتوي كل من المدرستين على شعبتين للصف الثالث الأساسي.
- مجاورة المدرستان لبعضهما مما يعني وجود بيئة مشتركة لدى الطلبة.
- قرب المدرستان على الباحثة، مما يتيح للباحثة حرية الحركة وتقديم المساعدة بأسرع وقت.

أما عدد الطلبة الذين مثلوا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للذكور والإناث فهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة تبعاً للجنس (ذكور، إناث) والمجموعة (تجريبية، ضابطة).

المجموعة	الجنس	العدد	النسبة المئوية
ضابطة	نكر	45	57.7%
	أنثى	33	42.3%
	المجموع	78	100.0%
تجريبية	نكر	30	46.9%
	أنثى	34	53.1%
	المجموع	64	100.0%

4.3 أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة في هذه الدراسة أداتين لاستقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي، وهما: اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية، واختبار تنمية الاستيعاب القرائي، وفيما يلي وصفاً لهذه الأدوات:

1.4.3 اختبار القراءة الجهرية:

أعدت الباحثة الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على العديد من الاختبارات المتشابهة لدراسات سابقة للاستفادة منها في بناء فقرات الاختبار.
- صياغة تعليمات الاختبار ووضعها في مقدمة الاختبار مع مراعاة وضوحها وملاءمتها لمستوى الطلبة.

صدق اختبار القراءة الجهرية:

تم التأكد من صدق الاختبار، من خلال عرضه على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمين لمادة لغتنا الجميلة، وطلب منهم إبداء الرأي بمحتوى الاختبار، وانتماء كل فقرة في الاختبار مع مستوى الهدف الذي يتضمنه، ووضوح الفقرات من حيث الصياغة واللغة، وملاءمة فقرات الاختبار للمستوى العمري والمعرفي للطلبة ملحق (8). وفي ضوء ذلك، تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية للفقرات، كما تم حذف بعض الفقرات وإضافة غيرها، وقد اتفق معظم المحكمين على مناسبة فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار:

تأكدت الباحثة من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من الطالبات خارج عينة الدراسة عينة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي في مدرسة فلسطين الأساسية، وقد اختبروا عشوائياً، ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مضي أسبوعين من تطبيقه المرة الأولى .

3.4.3 اختبار الاستيعاب القرائي:

قامت الباحثة بإعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الدروس التي سيتم تدريسها وفق استراتيجية الوعي الصوتي وهي: العصفورة تبني عشها، مكتبتني صديقتي، حذاء الحكيم، الخباز.
- تحليل محتوى الدروس حسب مستويات بلوم ومعرفة عدد الأهداف، ثم التأكد من صدقه وثباته.
- بناء جدول المواصفات لمعرفة الأوزان النسبية الخاصة بكل درس وبعده الأهداف ملحق (3).

- الاطلاع على العديد من الاختبارات المشابهة لدراسات سابقة للاستفادة منها في بناء فقرات الاختبار.
- صياغة فقرات الاختبار بصورتها الأولية حيث تكون الاختبار من أحد عشر سؤالاً، وقد تنوعت صيغ الأسئلة، من انشائي إلى اختياري من متعدد والتوفيق بين العمود الأول والثاني.
- صياغة تعليمات الاختبار ووضعها في مقدمة الاختبار مع مراعاة وضوحها وملاءمتها لمستوى الطلبة.

صدق اختبار الاستيعاب القرائي:

أ- صدق المحكمين.

تم التأكد من صدق الاختبار، من خلال عرضه على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمين لمادة لغتنا الجميلة، وطلب منهم إبداء الرأي بمحتوى الاختبار، وانتماء كل فقرة في الاختبار مع مستوى الهدف الذي يتضمنه، ووضوح الفقرات من حيث الصياغة واللغة، وملاءمة فقرات الاختبار للمستوى العمري والمعرفي للطلبة الملحق (7). وفي ضوء ذلك، تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية للفقرات، كما تم حذف بعض الفقرات وإضافة غيرها.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بيرسون، وذلك لكل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي مع الدرجة الكلية لكل اختبار وكذلك بين الدرجات الكلية القبلية والبعدي لاختبار التحصيل، وذلك كما موضح في الجداول التالية:

جدول (2.3): معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
Q1	0.84	0.00
Q2	0.71	0.00
Q3	0.73	0.00
Q4	0.77	0.00
Q5	0.52	0.02
Q6	0.32	0.17
Q7	0.73	0.00
Q8`	0.69	0.00

0.03	0.47	Q9
0.23	0.28	Q10
0.00	0.79	Q11

جدول (3.3): معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي والدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
Q1	0.66	0.00
Q2	0.60	0.01
Q3	0.75 c	0.00
Q4	0.76	0.00
Q5	0.64	0.00
Q6	0.62	0.00
Q7	0.60	0.00
Q8	0.57	0.01
Q9	0.03	0.91
Q10	0.24	0.32
Q11	0.84	0.00

جدول (4.3): معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية القبلية والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي.	0.95	0.00

يتبين من الجداول السابقة أن معاملات الارتباط لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي هي معاملات صدق جيدة وتفي بمتطلبات تطبيق الاختبار على أفراد العينة الكلية.

ثبات الاختبار:

تأكدت الباحثة من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من الطالبات خارج عينة الدراسة عينة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبة من طالبات الصف الثالث الاساسي في مدرسة فلسطين الأساسية، وقد اختيروا عشوائياً، ثم أعيد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مضي أسبوعين من تطبيقه المرة الأولى وحساب معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (5.3):

جدول (5.3): معاملات الثبات لاختبار الاستيعاب القرائي.

الاختبار	معامل الثبات
الاستيعاب القرائي القبلي	0.85
الاستيعاب القرائي البعدي	0.80

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الثبات مرتفعة وجميعها أكبر أو يساوي 80%، وهذا يشير إلى معامل ثبات مناسب وفي أغراض الدراسة الحالية.

5:3 المادة التعليمية:

أعدت الباحثة دليل للمادة التعليمية وفق استراتيجية الوعي الصوتي، وتتلخص هذه الإجراءات فيما يلي:

- اختيار أربع دروس من مادة لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي.
- تحليل المحتوى الدروس بتحديد الأهداف العامة والخاصة، واعتمدت الباحثة في تحليلها على هرم بلوم (المعرفة، الفهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) الملحق (2).
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية الوعي الصوتي.
- تصميم الدليل الذي تضمن اطار نظري يعرف باستراتيجية الوعي الصوتي، وتصميم الدروس من خلال تحديد الأهداف السلوكية العامة والخاصة لكل درس، وإجراءات التدريس والوسائل التعليمية والتقويم (دليل المعلم) الملحق (1).

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

لتنفيذ الدراسة قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجهة إلى وزارة التربية والتعليم؛ للحصول على الخطوط العريضة للمناهج الملحق (5).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم موجهة إلى مديرية تربية والتعليم العالي وسط الخليل (6).
- الحصول على كتابي تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم العالي وسط الخليل الى مديري المدرستين التي جرى تطبيق الرسالة فيها.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع استراتيجية الوعي الصوتي بهدف الاستفادة منها في تصميم المادة التعليمية وأدوات الدراسة.

- اختيار الدّروس التي ستطبق وفق استراتيجية الوعي الصّوتي.
- تحليل محتوى الدروس المختارة من خلال تحديد الأهداف العامة والخاصة للدروس.
- التحقق من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- التحقق من ثبات الاختبارين وذلك بتطبيقهما على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة.
- إعداد الدليل الخاص بالمعلم الذي يتضمن مذكرات تدريس باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، والذي تضمن اطار نظري يعرف باستراتيجية الوعي الصّوتي، والجدول الزمني لتنفيذها، والأهداف العامة للدروس، والأهداف السلوكية لكل درس وإجراءات التدريس والوسائل التعليمية والتقييم.
- التحقق من صدق المادة التعليمية بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وتعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.
- تدريب المعلمين على تدريس وفق استراتيجية الوعي الصّوتي من خلال لقاءات معها، حيث ركز التدريب على ما ورد في المادة التعليمية التي تم تصميمها.
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التجربة.
- تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الوعي الصّوتي، وتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.
- متابعة الباحثة لسير الأمور طوال مدة التطبيق.
- التطبيق البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة.
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا لاستخراج النتائج وتفسيرها.
- تفسير النتائج ونقاشها بشكل علمي وموضوعي.
- الخروج بالتوصيات والمقترحات.

7.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- 1- طريقة التدريس وهي بمستويين (استراتيجية الوعي الصوتي، الاعتيادية).
- 2- جنس المتعلم وله مستويان (ذكر، أنثى).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- 1- القراءة الجهرية: وتم قياسه من خلال الدرجة (العلامة) التي حصل عليها الطلبة في اختبار القراءة الجهرية.
- 2- الاستيعاب القرائي: وتم قياسه من خلال الدرجة (العلامة) التي حصل عليها الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي.

8.3 تصميم الدراسة:

اعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (تجريبية، ضابطة) بقياس قبلي وبعدي، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية (المتاحة)، وتعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة كما يلي:

Q1: المجموعة التجريبية.

Q2: المجموعة الضابطة.

O1: اختبار القراءة القبلي.

O2: اختبار الاستيعاب البعدي.

X: المعالجة التجريبية وتشير إلى استراتيجية الوعي الصوتي.

O3: اختبار القراءة البعدي.

O4: اختبار الاستيعاب البعدي.

Q1 O1 O2 X O3 O4

Q2 O1 O2 O3 O4

9.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن اسئلة الدّراسة والتحقّق من صدق الفرضيات عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$)، جمعت البيانات وعولجت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية واختبار الاستيعاب القرائي، واستخدم تحليل التغير الثنائي (Two Way ANCOVA) لمقارنة متوسطات علامات الطّلبة في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية واختبار الاستيعاب القرائي.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.4 تلخيص نتائج الدراسة.

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي، وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.

وفيما يأتي عرضاً للنتائج في هذا الفصل تبعاً للمتغيرات التابعة منا يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.

السؤال الأول : ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس و الجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة على هذا السؤال سوف يتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل تعزى لطريقة التدريس.

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل تعزى للجنس.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

بداية وقبل فحص الفرضيات السابقة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدي لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية وذلك حسب الجنس وطريقة التدريس (المجموعة)، وبين الجدول (1.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدي لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية، حسب الجنس وطريقة التدريس (المجموعة).

طريقة التدريس (المجموعة)	الجنس	المقياس	قبلي	بعدي
ضابطة	ذكر	العدد	45	45
		الوسط الحسابي	30.98	31.53
		الانحراف المعياري	16.05	15.09
	أنثى	العدد	33	33
		الوسط الحسابي	37.97	37.64
		الانحراف المعياري	14.39	14.08
	المجموع	العدد	78	78
		الوسط الحسابي	33.94	34.12
		الانحراف المعياري	15.67	14.89
تجريبية	ذكر	العدد	30	30
		الوسط الحسابي	33.40	45.47
		الانحراف المعياري	14.15	7.51
	أنثى	العدد	34	34
		الوسط الحسابي	34.53	43.65
		الانحراف المعياري	11.51	9.60

64	64	العدد	المجموع	المجموع
44.50	34.00	الوسط الحسابي		
8.66	12.73	الانحراف المعياري		
75	75	العدد	ذكر	
37.11	31.95	الوسط الحسابي		
14.31	15.27	الانحراف المعياري		
67	67	العدد	أنثى	
40.69	36.22	الوسط الحسابي		
12.30	13.03	الانحراف المعياري		
142	142	العدد	المجموع	
38.80	33.96	الوسط الحسابي		
13.47	14.37	الانحراف المعياري		

يلاحظ من الجدول السابق (1.4) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية القبلي حسب طريقة التدريس (المجموعة) (ضابطة=33.94، تجريبية=34) والجنس (ذكر=31.95، أنثى=36.22)، بينما يلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية البعدي حسب طريقة التدريس (المجموعة) (ضابطة=34.12، تجريبية=44.5) ولا يلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية البعدي حسب الجنس (ذكر=37.11، أنثى=40.69)، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (2.4).

جدول (2.4): نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANCOVA) لفحص الفروق في متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب الجنس و طريقة التدريس (المجموعة) والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل القبلي	18581.088	1	18581.088	1032.710	0.000
طريقة التدريس (المجموعة)	3741.646	1	3741.646	207.955	0.000
الجنس	45.540	1	45.540	2.531	0.114
الجنس×طريقة التدريس (المجموعة)	85.717	1	85.717	4.764	0.031
الخطأ	2464.980	137	17.993		
الدرجة الكلية المصححة	25599.077	141			

يلاحظ من نتائج الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائية للعلامات القبلية لطلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية وبين العلامات البعدية لطلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية (ف=1032.710، مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$))، وهذا اختبار تشخيصي ضروري يعطي مؤشر على صحة استخدام أسلوب ANCOVA.

الفرضية الفرعية الأولى: الفروق حسب طريقة التدريس (المجموعة):

ويلاحظ من نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول السابق (2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة مقابل متغير طريقة التدريس (المجموعة) بلغت (207.955) وهي دالة إحصائية أي أن مستوى الدلالة المقابل لها (0.000) أقل من مستوى مما يدل على وجود فروق حسب طريقة التدريس (المجموعة) وبالتالي يستنتج رفض الفرضية الفرعية الأولى، ومن أجل دراسة هذه الفروق تم استخدام اختبار سايداك (Sidak) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير طريقة التدريس (المجموعة)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول (3.4): نتائج اختبار سايداك (Sidak) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير طريقة التدريس (المجموعة).

المتغير	الفئات	الفروق في المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (المجموعة)	تجريبية ضابطة	10.386	0.000

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق ومن نتائج جدول الأوساط الحسابية المعدلة بأن الفروق في متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب طريقة التدريس (المجموعة) كانت لصالح المجموعة التجريبية بوسط حسابي (44.557) مقابل المجموعة الضابطة بوسط حسابي (34.171)، وبالتالي يتضح بأن مهارة القراءة الجهرية للمجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة. والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب طريقة التدريس (المجموعة).

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب متغير طريقة التدريس (المجموعة).

طريقة التدريس (المجموعة)	العدد	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
ضابطة	78	34.171	0.486
تجريبية	64	44.557	0.531

الفرضية الفرعية الثانية: الفروق حسب الجنس:

يلاحظ من نتائج تحليل التباين في الجدول السابق (2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة مقابل متغير الجنس بلغت (2.531) وهي غير دالة إحصائياً أي أن مستوى الدلالة المقابل لها (0.114) أكبر من مستوى ($0.05 \geq \alpha$) مما يدل على عدم وجود فروق حسب الجنس وبالتالي يستنتج قبول الفرضية الفرعية الثانية. والجدول التالي يوضح الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب الجنس حيث يلاحظ بأن متوسط علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية الإناث (39.943) ومتوسط الذكور (38.786).

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
ذكر	75	39.943	0.502
أنثى	67	38.786	0.521

الفرضية الفرعية الثالثة: الفروق حسب التفاعل بين الجنس و طريقة التدريس(المجموعة):

ويلاحظ من نتائج تحليل التباين التائي أن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس(المجموعة) بلغت (4.764) وهي دالة إحصائيا أي أن مستوى الدلالة المقابل لها (0.031) أقل من مستوى ($0.05 \geq \alpha$) مما يدل على وجود فروق حسب التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس (المجموعة) وبالتالي يستنتج رفض الفرضية الفرعية الثالثة. ويلاحظ من نتائج جدول المتوسطات الحسابية المعدلة بأن الفروق كانت لصالح ذكور المجموعة التجريبية بوسط حسابي (45.925) مقارنة بإناث المجموعة التجريبية (43.188)، وبالتالي يتضح بأن الفرق في مهارة القراءة الجهرية بين ذكور المجموعة التجريبية أعلى من الفرق في مهارة القراءة الجهرية بين إناث المجموعة التجريبية، مما يعني أن الذكور في المجموعة التجريبية استفادوا من الاستراتيجية أكثر من الإناث مما أدى إلى وجود فروق لصالح الذكور. والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب التفاعل بين طريقة التدريس(المجموعة) والجنس.

الجدول(6.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب التفاعل بين طريقة التدريس(المجموعة) والجنس.

طريقة التدريس(المجموعة)	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
تجريبية	ذكر	30	45.925	0.775
	أنثى	34	43.188	0.728

ويستنتج مما سبق بأنه يوجد أثر لاستخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، وأن هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس فقط، ولا يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس وحده.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة على هذا السؤال سوف يتم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل تعزى لطريقة التدريس.

الفرضية الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل تعزى للجنس.

الفرضية الفرعية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

بداية وقبل فحص الفرضيات السابقة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعديّة لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي وذلك حسب الجنس وطريقة التدريس (المجموعة)، ويبين الجدول (7.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعديّة لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي، حسب الجنس وطريقة التدريس (المجموعة).

طريقة التدريس (المجموعة)	الجنس	المقياس	قبلي	بعدي
ضابطة	ذكر	العدد	45	45
		الوسط الحسابي	12.84	15.71
		الانحراف المعياري	8.61	9.85
	أنثى	العدد	33	33
		الوسط الحسابي	21.12	25.21
		الانحراف المعياري	10.01	10.07
	المجموع	العدد	78	78
		الوسط الحسابي	16.35	19.73
		الانحراف المعياري	10.05	10.95
تجريبية	ذكر	العدد	30	30
		الوسط الحسابي	15.47	29.63
		الانحراف المعياري	8.28	7.92
	أنثى	العدد	34	34
		الوسط الحسابي	14.29	29.88
		الانحراف المعياري	8.62	9.04
	المجموع	العدد	64	64
		الوسط الحسابي	14.84	29.77
		الانحراف المعياري	8.42	8.46
المجموع	ذكر	العدد	75	75
		الوسط الحسابي	13.89	21.28
		الانحراف المعياري	8.52	11.38
	أنثى	العدد	67	67
		الوسط الحسابي	17.66	27.58
		الانحراف المعياري	9.88	9.77
	المجموع	العدد	142	142
		الوسط الحسابي	15.67	24.25
		الانحراف المعياري	9.35	11.07

يلاحظ من الجدول السابق (7.4) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي القبلي حسب طريقة التدريس (المجموعة) (ضابطة=16.35، تجريبية=14.84) والجنس (ذكر=13.89، أنثى=17.66)، بينما يلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي البعدي حسب طريقة التدريس (المجموعة) (ضابطة=19.73، تجريبية=29.77) ويلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي البعدي حسب الجنس (ذكر=21.28، أنثى=27.58)، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (8.4).

جدول (8.4): نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANCOVA) لفحص الفروق في متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب الجنس وطريقة التدريس (المجموعة) والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل القبلي	7913.542	1	7913.542	263.418	0.000
طريقة التدريس (المجموعة)	4206.002	1	4206.002	140.005	0.000
الجنس	114.224	1	114.224	3.802	0.053
الجنس × طريقة التدريس (المجموعة)	11.776	1	11.776	0.392	0.532
الخطأ	4115.714	137	30.042		
الدرجة الكلية المصححة	17288.873	141			

يلاحظ من نتائج الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائية للعلامات القبلية لطلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي وبين العلامات البعدية لطلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي (ف=263.418، مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$)، وهذا اختبار تشخيصي ضروري يعطي مؤشر على صحة استخدام أسلوب ANCOVA.

الفرضية الفرعية الرابعة: الفروق حسب طريقة التدريس (المجموعة):

ويلاحظ من نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول السابق (8.4) أن قيمة (ف) المحسوبة مقابل متغير طريقة التدريس (المجموعة) بلغت (140.005) وهي دالة إحصائية أي أن مستوى الدلالة المقابل لها (0.000) أقل من مستوى ($0.05 \geq \alpha$) مما يدل على وجود فروق حسب طريقة التدريس (المجموعة) وبالتالي يستنتج رفض الفرضية الفرعية الرابعة، ومن أجل دراسة هذه الفروق تم استخدام اختبار سايداك (Sidak) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير طريقة التدريس (المجموعة)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول (9.4): نتائج اختبار سايداك (Sidak) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير طريقة التدريس (المجموعة).

المتغير	الفئات	الفروق في المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (المجموعة)	تجريبية ضابطة	11.086	0.000

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق ومن نتائج جدول المتوسطات الحسابية المعدلة بأن الفروق في متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب طريقة التدريس (المجموعة) كانت لصالح المجموعة التجريبية بوسط حسابي (30.429) مقابل المجموعة الضابطة بوسط حسابي (19.343)، وبالتالي يتضح بأن الاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة. والجدول التالي يوضح الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب طريقة التدريس (المجموعة).

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب متغير طريقة التدريس (المجموعة).

طريقة التدريس (المجموعة)	العدد	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
ضابطة	78	19.343	0.632
تجريبية	64	30.429	0.688

الفرضية الفرعية الخامسة: الفروق حسب الجنس:

يلاحظ من نتائج تحليل التباين في الجدول السابق (8.4) أن قيمة (ف) المحسوبة مقابل متغير الجنس بلغت (3.802) وهي غير دالة إحصائياً أي أن مستوى الدلالة المقابل لها (0.053) أكبر من مستوى ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق حسب الجنس وبالتالي يستنتج قبول الفرضية الفرعية الخامسة. والجدول التالي يوضح الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب الجنس حيث يلاحظ بأن متوسط علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي الإناث (25.811) ومتوسط الذكور (23.961).

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
نكر	75	23.961	0.651
أنثى	67	25.811	0.678

الفرضية الفرعية الثالثة: الفروق حسب التفاعل بين الجنس و طريقة التدريس (المجموعة):

ويلاحظ من نتائج تحليل التباين الثنائي أن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس (المجموعة) بلغت (0.392) وهي غير دالة إحصائياً أي أن مستوى الدلالة المقابل لها (0.532) أقل من مستوى ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق حسب التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس (المجموعة) وبالتالي يستنتج قبول الفرضية الفرعية السادسة. ويلاحظ من نتائج جدول المتوسطات الحسابية المعدلة بأن الفرق في الاستيعاب القرائي بين ذكور المجموعة التجريبية قريب من الفرق في الاستيعاب القرائي بين إناث المجموعة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية حسب التفاعل بين طريقة التدريس (المجموعة) والجنس.

الجدول(12.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب التفاعل بين الجنس و طريقة التدريس (المجموعة).

الأخطاء المعيارية	المتوسطات الحسابية المعدلة	العدد	الجنس	طريقة التدريس (المجموعة)
1.001	29.806	30	نكر	تجريبية
0.943	31.053	34	أنثى	

ويستنتج مما سبق بأنه يوجد أثر لتوظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل، وأن هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس فقط ولا يختلف باختلاف الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ملخص نتائج الدراسة:

1-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية لطلبة الصف الثالث الأساسي تُعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية لطلبة الصف الثالث الأساسي تُعزى لمتغير الجنس.

3-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الجهرية لطلبة الصف الثالث الأساسي تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

4-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي تُعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

5-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي تُعزى لمتغير الجنس.

6-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.4 التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات

1.1 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لمتغير طريقة التدريس، فقد كانت علامات الاختبار البعدي للطلبة الذين تم تدريسهم بطريقة الوعي الصوتي عالية مقارنة بالطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وهذا يدل أن استراتيجية الوعي الصوتي ناجحة في تنمية مهارة القراءة الجهرية للطلبة، حيث ساعدت الطلبة على تطوير قدراتهم القرائية.

وتتنفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:

(عبد الجواد، 2014) التي هدفت إلى تحسين الأداء القرائي وذلك بتدريب الطلبة على بعض مهارات الوعي الصوتي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وانتفتت مع نتائج دراسة (جاب الله، 2012) التي هدفت إلى معرفة أهمية استراتيجية الوعي الصوتي في تحسين القراءة الجهرية لدى الطلبة، حيث أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية.

كما وانتفتت مع دراسة (عبد الله، 2011) التي حاولت مواجهة تدني مهارات القراءة الجهرية ومستوى فاعلية الذات القرائية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وأثبتت النتائج فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والذات القرائية.

وتعزو الباحثة السبب إلى أن استراتيجية الوعي الصوتي ساعدت الطلبة على تنمية مهارة القراءة الجهرية؛ ذلك لأن الوعي الصوتي يتطلب من الطالب التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في الكلام، كما يتطلب قدرة عقلية على التلاعب أو التغيير في المستوى الصوتي للكلمات وبالتالي الانتباه إلى البناء الصوتي في اللغة المنطوقة، مما يعني امتلاك الطالب المقدرة على التركيز على الأصوات في الكلمات خلال الجملة، والتركيز على المقاطع داخل الكلمة متعددة المقاطع. وخلال استخدام الاستراتيجية تم تدريب الطلبة على تقطيع الكلمات إلى مقاطعها الصوتية، والوعي إلى مكوناتها الصوتية، مما زاد من قدرتهم الواعية للتركيز على الكلمات وقراءتها قراءة جهرية سليمة. فقد وفرت الاستراتيجية فرصة للطلاب لتحليل الكلمات الجديدة من خلال تركيب الحروف مع بعضها البعض أو من خلال الاستبدال، وهذا أكسب الطلبة مقدرة لغوية ودقة في قراءة الكلمات الجديدة وتهجئة حروفها بالترتيب بدلاً من التهجئة البطيئة التي كانت تستنزف معظم طاقتهم العقلية، حيث أصبح بإمكانهم فك رموز الكلمات بسرعة أكبر من خلال المرونة العقلية التي اكتسبوها.

حيث إن ما يحتاجه الطلبة في تعلمهم القراءة الوعي بالجوانب الصوتية للكلام، ويعني ذلك امتلاكهم القدرة على التهجئة وتبصر الكلمات، وبهذا يتولد لدينا قراء يميزون بين الحروف المختلفة ويطابقونها بين الحروف وصورها الصوتية وكي يصبح المتعلم قارئاً يجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، فالقراءة تتضمن الربط بين المنطوق والمكتوب، وعمليات تحليل وتركيب للوحدات الصوتية، ونطق لمقاطع تتشكل من صوت أو أكثر، وهذا جوهر الوعي الصوتي.

كما أن استراتيجية الوعي الصوتي وفرت بيئة جاذبة للطلبة؛ حيث أنها كانت غنية بالأنشطة التي ساهمت بمنع تشتتهم؛ وذلك لأنهم كانوا يلعبون ويصفقون ويغنون، مما أدى إلى إشغال حواسهم أثناء الحصص الدراسية، وهذا ينسجم مع خصائص الطلبة من (6-9) سنوات، مما يفسر سرعة استجابتهم للتدريبات والأنشطة الصوتية التي تعرضوا لها وإظهارهم لهذا التحسن المتوقع استمراره على المدى البعيد.

كما أن مهارة القراءة الجهرية تتطلب التدريب والممارسة المستمرة، وبالتالي فإن الاستراتيجية قدمت للطلبة الذين درسوا وفقها مجالاً وافراً للتدريب على القراءة مما أدى إلى تمييزهم عن نظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

حيث أن هذه التمرينات الشفوية والنشاطات اللغوية تسمح بالتنبؤ مبكراً بالقدرات القرائية والإنقرائية التي يمتلكها الطفل.

وترى الباحثة أن استراتيجية الوعي الصوتي كانت سهلة التنفيذ وذلك لبساطة خطواتها، حيث أتقنها الطلبة وأصبحوا يتنافسون في تطبيقها.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الجهرية تُعزى لمتغير الجنس، فمتوسط علامات للذكور يقارب متوسط العلامات للإناث في المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التشابه في البيئة التعليمية التي توفرت أثناء تطبيق البحث، والمشاركة الفعلية للطلبة في الموقف التعليمي في جو يسوده الديمقراطية، حيث كان الذكور والإناث يتلقون التعليم ذاته تحت نفس الشروط والظروف مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم.

كما تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات ذكور المجموعة التجريبية وإناث المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الجهرية تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وسط الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي على تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

إذ تبين أن الطلبة الذين درسوا بطريقة الوعي الصوتي قد حصلوا على علامات تفوق علامات الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وهذا يدل أن استراتيجية الوعي الصوتي ناجحة في تنمية الاستيعاب القرائي.

وتتنفق هذه النتيجة مع دراسة كل من:

دراسة لودرمل (loudermill, 2014) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين القراءة والفهم ومهارات الوعي الصوتي، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين فهم القراءة ومعرفة المشتقات مما يعني وجود أثر على توفير التعليم في الوعي الصوتي لتسهيل زيادة الفهم في صفوف المرحلة الأساسية.

وتتنفق مع دراسة (عبد الحميد وآخرون، 2014) التي هدفت إلى تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (أبو الديار، 2011) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في متوسط الدرجات في (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) بين الضعاف والفائقين في الفهم القرائي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية الوعي الصوتي أسهم في إكساب الطلبة طلاقة ومرونة وسرعة في القراءة؛ مما أدى إلى توفير الكثير من الجهد العقلي الذي كان يستنفذه الطلبة في فك الرموز، وسيطرتهم على العمليات العقلية، حيث أن القراءة والاستيعاب مرتبطان ببعضهما البعض فإذا نجح الطالب بوحدة فتلقائياً سينجح بالثانية.

كما ترى الباحثة إلى أن هذه النتيجة جاءت كرد فعل طبيعي بعد تطور قدرة الطلبة في معرفة دلالة الحروف في الكلمات، ودلالة الكلمات في الجمل؛ وذلك بفعل عمليات التدريب الذهنية التي قامت عليها الاستراتيجية، والذي تؤكد الدور الفاعل للطلبة. كما أن الحروف والكلمات والجمل حتى يتم إدراكها يجب أن تتعرض لعملية سمع واعية، ثم تحليل عقلي منطقي ثم تخرج الصورة المنطوقة والمكتوبة له بشكل مقبول وبفهم واضح، وبذلك لا تكون الإجابات عشوائية تخضع للمحاولة والخطأ الذي ينجم عنها ارتفاع العلامات بالصدفة وليس بالفهم.

حيث أن تنوع التدريبات اللغوية من تدريب على فهم والتعبير، والتدريب على نطق مختلف أصوات اللغة داخل بنيات صوتية متنوعة، مع تنمية مختلف مهارات الإدراك الصوتي ساهم في إيجاد مدخلات لغوية ثرية ومتكاملة ساعدت من خلال المعالجة المعلوماتية في بناء مخرجات لغوية سليمة وثابتة الأداء، مع الأخذ في الاعتبار حجم التدريبات وتنوعها وكثافتها عمل على تثبيت قوي في ذاكرة الأطفال مختلف المهارات الصوتية المطلوب إتقانها على المدى البعيد.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الجنس. فالذكور والإناث وضعوا في بيئة صفية متشابهة، وتفاعلوا مع استراتيجية الوعي الصوتي، وأبدوا الرغبة في المشاركة في تنفيذ أنشطتها.

وهذا لا يتفق مع نتائج دراسة ابو الديار (2011) حيث أن الذكور أكثر بطئاً في اختبارات (التسمية السريعة للحروف، اختبار التسمية السريعة للأشكال)، بينما لوحظ أن الإناث أفضل أداء في الفهم القرائي من الذكور.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور المجموعة التجريبية وإناث المجموعة التجريبية تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فالذكور والإناث تفاعلوا مع الطريقة وأبدوا الرغبة في المشاركة فيها بشكل متشابه.

3.5 التّوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- توظيف استراتيجية الوعي الصّوتي في تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية (1-4)، وذلك لأهمية هذه الاستراتيجية في تعزيز الطلبة ودفعم نحو تعلم اللغة العربية.

2- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصّفوف العادية في تخصص اللغة العربية؛ بهدف تدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية الوعي الصّوتي في تدريس اللغة العربية.

3- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في مواد ومتغيرات أخرى مثل: التربية الاسلامية، وفي مراحل التعليم المختلفة.

4- استخدام استراتيجية الوعي الصّوتي في تعليم اللغة العربية، واعتمادها كأساس في عملية التعليم من بداية مراحل التعليم الأولى، ليتعلم الطالب الربط بين المنطوق والمكتوب، وليتعلم التركيز على ما يسمع بصورة واعية.

5- الالتفات إلى إدراج أنشطة وتدريبات الوعي الصّوتي في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية (1-4).

6- ضرورة الاهتمام بالقراءة الجهرية في المرحلة الأساسية (1-4)؛ لأنها أساس تعلم القراءة، وإذا تمكن منها الطالب فسوف يتمكن من المهارات العليا مثل: الفهم والاستيعاب، والنقد، والتذوق.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

ثالثاً: المواقع الالكترونية.

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبو أصفر، رزق رمضان، مخلوف، محمود محمد. (1998). دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتمييز بأسلوب التقويم التشخيصي، وزارة التربية قسم الاختبارات، الأردن.

أبو الديار، مسعد. (2011). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر.

أبو زكار، محمد. (2016). مستوى انقراطية كتاب لغتنا الجميلة لدى طلبة الصف الرابع الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (2007). طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، الأردن.

ابو العزايم، اسماعيل. (1983). القراءة الصامتة السريعة، عالم الكتب، القاهرة.

أبو مغلي، سميح. (1999). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ. (2011). تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار البداية، عمان، الأردن.

إسماعيل، زكريا. (1998). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (1999). لسان العرب. الجزء 15، ط1، دار صادر، بيروت.

باي، ماريو. **أسس علم اللغة**، تحقيق أحمد مختار عمر، ط2، عالم الكتب، 1998.

البجة، عبد الفتاح. (2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البطاينة، أسامة والحطاطبة، عبد المجيد والسبايلة، عبيد والراشدان، مالك. (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط1، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

البطاينة، ربا والبركات، علي. (2005). **اهتمامات القراءة ومعوقاتهما لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في منطقة شمال الأردن**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 6(3)، 107-133.

التتري، محمد علي سليم. (2016). **أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

جاب الله، علي وعبد الباري، ماهر ومكاوي، سيد. (2011). **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جاب الله، علي وعبد الباري، ماهر ومكاوي، شعبان وسيد، فهمي وعبد الله، مروة. (2012). **فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. كلية التربية، جامعة بنها، مجلة كلية التربية بنها، 23 (96)، 99-132.

جابر، وليد أحمد. (2002). **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

جاد، محمد لطفي. (2003). **فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الثاني الاعدادي**، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 22، 17-47.

جامعة القدس المفتوحة. (2000). **اللغة العربية 1**، المطبعة العربية الحديثة، القدس، فلسطين.

الجرف، ريماء سعد. (1994). تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأولى والثاني والثالث بالمملكة العربية السعودية، رسالة الماجستير غير منشورة، مكتبة الملك فهد.

الجمعي، محمد. (1980). طبقات فحول الشعراء. تحقيق فوزي عطري، الجزء الأول، الدار اللبنانية للكتاب، بيروت.

حاتمة، إبراهيم وجودات، ضرار والعيسوي، خالد. (1986). تحليل وتقويم أخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن. المجلة التربوية، 3 (10)، الكويت.

الحمد، حسن. (2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حميدوش، سليمة. (2003). دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدي القراءة عن السنة الرابعة. جامعة الجزائر.

الحوامدة، محمد. (2009). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6 (2)، 109-127.

الحيلواني، ياسر. (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة. مكتبة الفلاح، الكويت.

الدررايش، محمود أحمد. (2004). فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، الأردن.

الدليمي، طه (2014). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن.

الدليمي، طه علي والوائل، سعاد عبد الكريم. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب الحديثة، أربد.

الرشيد، ابراهيم. (2011). فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.

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

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

زكريا، ميشال. (1992). بحوث ألسنية عربية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

الزيات، فتحي مصطفى. (2007). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

السرطاوي، عبد العزيز وأبو جودة، وائل. (2000). اضطرابات اللغة والكلام، سلسلة اصدارات أكاديمية التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

السريع، عبد الله. (2015). تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة، جامعة الملك سعود. السعودية. مجلة العلوم التربوية، 27 (3)، 429-459.

السليتي، فراس. (2012). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة: المؤشرات، الأنشطة، التقويم. عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

سليمان، عصام. (2013). برنامج مقترح مبني على مهارات الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اسيوط، مصر.

سلوت، فاتن. (2011). أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية. غزة.

سمك، محمد صالح. (1979). فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

سمك، محمد صالح. (1998). فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة.

السيد، محمود (2004). في طرائق تدريس اللغة العربية. دار طلاس، دمشق.

شحاتة، حسن. (1996). قراءات الأطفال، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشخريتي، سوسن شاهين. (2009). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشمري، هدى والساموك، سعدون. (2005). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. دار وائل للنشر.

الشهراني، خليل محمد . (2011). مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

شوبكي، مها. (2011). فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، الجامعة الإسلامية، غزة.

صالح، هدى محمد. (1994). الأنشطة اللغوية وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.

صبيح، ابراهيم و حماد، أحمد و عبد الجبار، سعود وجرار، مأمون. (2000). المدخل إلى دراسة اللغة العربية، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صومان، أحمد وعبد الحق، زهرية. (2014). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، جامعة الاسراء، العلوم التربوية.

صيام، نبوغ. (2016). فعالية الألعاب اللغوية المحوسبة في تنمية الوعي الصوتي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

الصيداوي، خالد ياسين. (2015). اثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

طعيمة، رشدي. (2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

الطميزه، سائدة. (2014). أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في معالجة الضعف اللغوي لدى طالبات الصف الخامس في مدرسة بنات إذنا الأساسية، بحث إجرائي غير منشور، جامعة القدس، أبوديس، فلسطين.

الطالبة، منار والرقاد، مي. (2017). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى طلبة الصف الخامس في محافظة مادبا في الأردن، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 184، 144-123.

طوسون، عبير. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي واثره على تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة الدمام، مجلة الارشاد النفسي، العدد45، 177-222.

عاشور، راتب والحوامة، محمد. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

عاشور، راتب والحوامة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث، اربد.

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

عبد الباري، ماهر (2010). استراتيجيات فهم المقروء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

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

عبد الحميد، أيمن. (2015). فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مصر، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2 (8)، 199-238

عبد الحميد، جابر وشعبان، تهاني وصبري، كمال والسيد، منى. (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات السرعة والطلاقة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعلم الأساسي. مجلة العلوم التربوية، 22 (2)، 415-439.

عبد السلام، حمادة. (2015). برامج علاجية فردية للتغلب على الصعوبات التعليمية المحددة، المؤسسة البحرينية للتربية الخاصة.

عبد اللطيف، محمد. (1999). الميسر في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

عبدالله، عادل. (2005). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية جامعة الزقازيق، ج 1.

عبد الله، مروة. (2011). أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.

عزازي، سلوى. (2000). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

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

عطا الله، عبد الحميد. (2003). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 25، 103-128.

عطية، محسن علي. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علاوي نزيه. (1999). اللغة العربية؛ دراسة نظرية وتطبيقية، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنوان، أحمد والنل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 367-404.

علوة، جمعة. (1990). اللغة العربية الثقافة الحديثة، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العمامرة، أحمد. (2003). مشكلات القراءة في اللغة العربية أنواعها أسبابها الحلول المقترحة لها، الأونروا، اليونيسكو، دائرة التربية والتعليم لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.

عورتاني، سناء. (2006). إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد8، 147-178.

عوض، بركة. (2012). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى الصف الرابع الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عيسى، يسري. (2012). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة السمعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة لتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، 6 (1)، 108-126.

العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار. (2005). طرق تدريس اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة.

غلوم، الهام. (2002). فعالية التدريس باستخدام طريقة التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 261-260.

فايد، عبد الحميد. (1975). رائد التربية العامة وأصول التدريس، ط3، دار الكتاب اللبناني.

القاسم، جمال مصطفى. (2000). أساسيات صعوبات التعلم، عمان، دار صنعاء.

القحطاني، علي. (2009). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

مدكور، علي أحمد. (2010). طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

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

مصطفى، منصور وافية، ابن عروم. (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة، دراسات نفسية تربوية، العدد14، 17-31.

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

الملا، بدرية سعيد. (1985). برنامج مقترح لتنمية وعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس كلية التربية.

الملا، بدرية. (1987). التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، الرياض. منتصر، مسعودة والشايب، محمد الساسي والعيس، إسماعيل. (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 15، 25-35.

النصار، صالح. (2004). تعليم الأطفال القراءة: دور الاسرة والمدرسة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

نصر، حمدان ومناصرة، يوسف. (2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 79، 283-296.

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

هاشم، عبد العظيم. (2010). الفروق في الوعي الفونولوجي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 67، 245-382.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2005). تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

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

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). الخطوط العريضة للمناهج الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

ياسين، حمدي وشاهين، هيام وحسين، عماد الدين. (2014). تنمية اللغة وخفض عيوب النطق وتحسين مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال المتأخرين لغويا، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 25 (97).

يعقوبي، غانم وعرين، هادية وخميس، ريم. (د.ت). دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي على اكتساب المهارات الأساسية في اللغة العربية، مقال منشور عبر الانترنت.

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

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

Andreasen, R & Braten, I. (2010). Implementation and effect of explicit reading comprehension instruction in fifth– grade classrooms. **Learning and Instruction**, 20, 1 – 18.

Bennett, I. (1998). **teaching Phonologic Awareness With an emphasis on Linkage to Reading ph.D. Simon**, Fraser University.

Chard, D, & Osborn, J. (1999). Phonics and word recognition instruction in early reading programs: guidelines for accrssibility, **learning disabilities research and practice**, Lawrence Erlbaum association, 14 (2) ,107–117

Coquet, F. (2007). **Phonology: complementary notions for the practice of speech therapy**, RO No. 229, Ortho Press.

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.

Fambro, L. (2011). **Phonics Instruction: An Important Part of the Reading Curriculum**, Unpublished Master’s thesis, LaGrange, Georgia.

Flynn, A & Govis, A. (2000). **Improving Phonemic Awareness through Direct Instruction**, Unpublished Master’s Thesis, Saint Xavier University, Chicago.

Grellet, f. (1995). **Developing Reading Skills: a Practical Guide to Reading Comprehension**, Cambridge university press.

Hogan, T & Catts, H, & Little, T. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: involvement for the assessment of phonological awareness, University of Kansas, Lawrence, Clinical Forum, **LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS** , 285–293.

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

Juel, C. (1988). The Impact of the Reading Process in the Positions of Education and Language Use to Improve the Levels of Writing: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades, **Journal of Educational Psychology**, 80(4), 437_447.

Lefebure, L & Hubens, M. (2006). Detecting and Segmenting, Two Metaphonological Capacities Relating to Learning in Reading, in Glossa, **The Elementary School Journal**, No. 98, (4–20).

Loudermil, Chenell. (2014). **An Investigation of The Relationship Between Reading Comprehension and Morphological Awareness Skills**, unpublished Doctor Thesis, University Of Arkansas for Medical Sciences.

Meisinger, B & Schwanenflugel, P. (2010). The Relationship Between Different Measures of Oral reading Fluency and Reading Comprehension in Second–Grade Students Who Evidence Different Oral Reading Fluency Difficulties, **Language Speech and Hearing Services in Schools**, 41(3), 340–348.

Morris, D & Bloodgood, J & perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first – and second grade reading achievement. National Louis Universtiy. **The Elementary School Journal**, 2(104), 93–109

Pagan, S & Senechal, M. (2014). Involving Parents as Ummer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, in Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. **Canadian Journal of Education**, 37(2), 1–31.

Ryman, S & Plaza, M. (2006). **Dyslexie Developpementale et Representation Sensorimotrice DU Phoneme: LE Systeme ALPhabetique NE Represente PAS Seluent LA Demonsien Sonore DE LA P arole**, IN Glossa, N°97, PP : 42–70

Stanovich, K.E. (2000). **Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and new frontiers**. New York: The Guilford Press. Treiman, R. , Tincoff, R. , Rodriguezm K., Mouzaki, A., Francis, D.J.

Sunseth, k. (2000). **the role of naming speed and phonemic awareness in reading. Spelling and orthographic knowledge**. Unbuplished Doctor of philosophy thesis at university of waterloo, ontarion, Canada.

Wise, J. (2010). **The growth of Phonological Awareness Response to Reading Intervention by Children With Reading Disabilities Who Exhibit Typical or Below– Average Language Skills**, Unbuplished Doctoral Thesis, Georgia State University.

Ying, Im. (2006). **Tha role of Phonological Awareness in Native and Second Language Reading Development**, Unbuplished Doctoral Thesis, university of hong kong.

Yopp, K & Yopp, H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!,
Journal Young Children on the Web, 64(1),12-18.

ثالثاً: المواقع الالكترونية

الحلايقة، غادة. (2017). ما هي اللغة العربية، موضوع. كوم.

http://www.mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7_%D9%87%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

الملاحق

الملحق رقم (1):

دليل المعلم:

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

أعد هذا الدليل لتدريس أربعة دروس من مادة لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي وهي: العصفورة تبني عشها، مكتبتي صديقتي، حذاء الحكيم، الخباز.

يتضمن هذا الدليل نبذة مختصرة عن استراتيجية الوعي الصوتي، وخطواتها، كما يتضمن الجدول الزمني لتدريس موضوعاتها.

ويتضمن كل درس الهدف العام والأهداف السلوكية الخاصة به، والوسائل التعليمية، والأنشطة الصوتية.

(استراتيجية الوعي الصوتي):

تعد استراتيجية الوعي الصوتي من الاستراتيجيات المهمة التي تتطلب من القارئ القدرة على التحكم في تفكيره ومراقبته قبل القراءة الجهرية و أثناءها و بعدها.

فالوعي الصوتي متطلب لتطوير الجانب الهجائي الذي يتعلق بعلاقة الوحدة الصوتية بالرمز، مما يُمكن المتعلم من التعرف على الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي إلى تدريب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج الشفهي أولاً، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة ثانياً، مما يؤدي إلى حساسية المتعلم لربط الكلمات ذات البداية الواحدة أو المتشابهة في نهايتها.

وتقوم استراتيجية الوعي الصوتي على مجموعة من الخطوات التي يمارسها المعلم والمتعلم، وتتمثل في المعرفة بالوحدات الصوتية، وفهم العلاقات بين الحروف والأصوات، وتجزئة الأصوات التي تتكون من الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز على مستوى الكلمة من خلال المزوجة بين النطق والتهجئة، وتصنيف الأصوات حسب موضع الصوت بالكلمة في بدايتها ووسطها ونهايتها، ويتحقق هذا عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعاً ونتاجاً.

خطوات استراتيجية الوعي الصوتي:

1. يعرض المعلم على طلبته نصاً يحمل معنى بالنسبة للمتعلم، بحيث يشتمل النص على عدد من الكلمات موضع التدريب.
2. يناقش المعلم مع طلبته المعنى العام للنص؛ وذلك لتعزيز الجانب الشفهي والاستيعاب.
3. ينطق المعلم الكلمات موضع التدريب، مع نمذجة الخصائص الصوتية، ثم تكرر نطق المتعلم للكلمات.
4. يربط المعلم الكلمة المسموعة بصورتها المكتوبة.
5. يذكر المعلم الكلمات موضع التدريب، مع التأكيد على طريقة النطق، ثم يزوج المعلم بين نطق الكلمة وكتابتها.
6. يقوم الطالب بنطق الكلمات موضع التدريب، ويرافق ذلك حديث مع النفس حول الكلمة، ثم يقرأها بصوت عال.
7. يبدأ الطالب بإنتاج كلمات تقوم على نفس النمط.
8. يستنتج الطالب الخصائص التحليلية والتركيبية للكلمة.

الخطة الزمنية للدروس:

عدد الحصص	موضوع الدرس	الدّرس
10	العصفورة تبني عشها.	الدّرس السادس
9	مكتبتي صديقتي.	الدّرس السابع
10	حذاء الحكيم.	الدّرس الثامن
9	الخباز.	الدّرس التاسع
38		المجموع

تم التركيز في إعداد الدليل على كل من المستوى: الصوتي، الصرفي، الدلالي، الإملائي.

المستوى الصوتي من خلال تدريب الطلبة على تحليل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها، ومن ثم استبدال أحد الأصوات لتكوين كلمات جديدة، إذ لا يخلو درس إلا ويتم اللجوء إلى المستوى الصوتي، سواء في معالجة المعلم للأخطاء الصوتية الناتجة عن لهجة الطلبة، أو من أجل خلق جو من المرح بين الطلبة، معتمداً على التصفيق والتنغيم.

المستوى الصرفي، نظراً لأهمية هذا المستوى فقد تم التطرق إليه من عدة محاور منها: المفرد والمثنى والجمع، معتمداً على استراتيجية المناقشة، والعصف الذهني.

المستوى الدلالي إذ لا يحدث فهم للنص طالما بقي الطالب جاهلاً لمفرداته فقد تم التطرق إلى هذا المستوى مع نوع من الاسهاب، وقد تنوعت استراتيجيات الفهم من: الترادف والضد، و فهم السياق العام، وخريطة المفردات وشبكة المفردات، وربط الكلمة بالصورة المناسبة.

المستوى الإملائي تطرق كتاب لغتنا الجميلة إلى التنوين والتاء المربوطة والتاء المبسوطة و(ال) التعريف وقضايا أخرى، وسيعتمد في تدريسها على الدراما وأداء الأدوار والفيديوهات التعليمية.

مهارة: الاستماع (الحرية أعلى)

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها

المدة : حصة واحدة.

الهدف العام: أن يستمع الطالب لنص الاستماع ويتفاعل معه بشكل جيد.
الأدوات والوسائل: بطاقات، السبورة والطباشير الملونة، المجسمات، المسجل.
الاستراتيجيات: المناقشة، العصف الذهني، الأكواد الكرتونية.

الملاحظات

التقويم

خطوات التنفيذ

الأهداف

5 دقائق

التهيئة:

يقوم المعلم بعرض صور لقفص عصفور، وصور للسجون باستخدام LCD . او قفص وبداخله عصفور .
ويتم طرح أسئلة حولها، مثل:
لماذا نستخدم القفص؟
ومن يستحق دخول السجن؟
(يمكن للمعلم اضافة أسئلة أخرى)
ومن هنا يتم الدخول الى عنوان الدرس وتدوينه على السبورة.
يكتب المعلم العنوان بخط واضح -الحرية أعلى -

نشاط:

يقرأ المعلم الجملة قراءة واضحة- الحرية أعلى-، ويطلب من طلبته الاقتداء به بالقراءة -فرادى ثم جماعة- .
يلفت المعلم نظر الطلبة الى العنوان من تحديد عدد كلمات الجملة، حيث يتم التصفيق لكل كلمة، والسؤال، كم عدد الكلمات؟.
ثم يعرض بطاقة كلمة أعلى يقرأها ومن ثم يقرأها الطلبة، ويطلب منهم تقطيع الكلمة - بالمرّة الأولى يساعد المعلم طلبته بالتقطيع- حيث الإجابة تتكون أعلى من مقطعين هما: أغ/ لى مع طرق الطاولة لكل مقطع.
يعرض المعلم لطلبته فكرة بتغيير المقطع الأول للكلمة.
وتكون الاجابة: أعلى- قد يتبادر لأذهان الطلبة اجابات

أخرى-

ثم يطلب المعلم من طلبته تغيير الصوت الأخير للكلمة،
ويستمع لإجابات طلبته.

العرض:

5 دقائق

الملاحظة

يخبر المعلم طلبته بأنه حان وقت الاستماع إلى قصتنا، لكن
قبل الاستماع علينا أن نتذكر أن للاستماع أهمية كبيرة في
التعلم؛ لذا علينا الالتزام بآداب الاستماع، فما هي؟
منها: الجلوس المعتدل، الانصات وعدم الحديث، يمكن
الاستعانة بطاقات مدون عليها آداب الاستماع.
الاستماع الى المادة السمعية.
يتم تكرار النص حسب ما يقتضيه الموقف.

أن يلتزم الطالب
بآداب الاستماع

5 دقائق

اجابة أسئلة
الكتاب
الأقواب
الكرتونية

بعد الاستماع إلى النص، يتأكد المعلم من فهم طلبته للنص
من خلال المناقشة، وطرح الأسئلة مثل:
إلى ماذا كان يستمع أحمد؟
بماذا فكر أحمد؟
ما هي خطة أحمد لصيد البلبل؟
ماذا كان شعور أحمد عندما اصطاد البلبل؟
ماذا حدث للبلبل؟
ما سبب توقف البلبل عن الغناء برأي والد أحمد؟

من خلال نقاش النص، يسأل المعلم: ما الكلمة التي تكررت
كثيراً؟ من المتوقع أن يجيب الطلبة أحمد .

بطل
من
درسنا؟

يعرض المعلم بطاقة لكلمة أحمد ويسأل طلبته: عند لفظ
الكلمة هل تشعر أنك تذكر اسم شخص أو شيء، أم فعلاً
لحدث ما؟
ويطلب من الطلبة تحديد عدد أصوات الكلمة (أ، ح، م، د)،
وتقطيعها (أح/مد) مع التصفيق صفقة لكل مقطع، او الضرب
على الطاولة.

أن يعدد الطالب
الشخصيات الرئيسية
الموجودة
في
النص.

يطلب المعلم من الطلبة تغيير الصوت الأول من الكلمة (مجد، فَحْمَدَ،..)، ثم تغيير الصوت الأخير من الكلمة (أحمر، .. على المعلم أن يلفت نظر الطلبة على تغيير دلالة الكلمة في كل كلمة يذكرها الطلبة. فمثلاً: أحمد اسم مذكر، أحمر اسم يدل على لون، فحمد فعل يدل على الزمن الماضي.

ما معنى كل 5 دقائق
من: الفخ،
فر؟

يقوم المعلم بخلق حالة من عدم الاتزان إزاء بعض مفردات الدرس، من خلال تشكيك الطلبة بفهمهم لها. صغاري ورد في النص كلمات لم أتمكن من معرفة معناها، هل تساعدوني بتعرف على المقصود بها؟ يعرض المعلم بطاقات للكلمات الجديدة (الفخ، الطعم، فر، يغرد) كل بطاقة على حدى، من خلال استخدام دولااب الكلمات. حيث يتم التوصل الى المعنى من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أن يتعرف الطالب الى معاني المفردات الجديدة

قراءة الكلمة بشكل صحيح. البحث عن مكان ورود الكلمة في النص. استنتاج المعنى بالاعتماد على سياق النص. مثلاً:

الفخ: ما هي الجملة التي وردت بها الكلمة؟ لماذا وضع أحمد الفخ؟

ربط الكلمة بصورتها

يستنتج الطلبة بأن الفخ هو: أداة صيد

فر: يطلب المعلم من الطلبة ذكر الجملة التي وردت فيها كلمة فر.

مع توظيف الكلمات بجمل مفيدة.

ما الفكرة من 3 دقائق

يرسم المعلم على السبورة دائرة يتفرع منها خطوط ويسأل طلبته: ماذا استفدنا من النص؟ ما العبرة من النص؟ وكل النص؟ إجابة تكتب على خط. ويتوقع من الطلبة استنتاج الفكرة من النص.

أن يستنتج الطالب الفكرة العامة للنص

5 دقائق

اقترح نهاية
أخرى للقصة؟

يسأل المعلم طلبته:
ما هي نهاية القصة؟
هيا فكر بنهايات أخرى للنص. (للطلبة قدرة على وضع
نهايات مختلفة)

أن يقترح الطالب
نهايات جديدة
للنص الذي سمعه

وظف
التركيب
التالية بجم
مفيدة:
فكر في، فرح
وهو، يضع
في، سكت
عن.

يتم توظيف التراكيب وفق الخطوات الآتية:
عرض جملة النص أمام الطلبة.
فكر أحمد في صيد البلبل.
يلفت المعلم أنظار الطلبة الى الكلمات الملونة، ويوضح لهم
المقصود بالتراكيب (فعل او اسم يتبعه حرف)
يطلب من الطلبة انتاج أمثلة مشابهة مع مساعدة المعلم.
ثم يأتي الطلبة بالأمثلة لوحدهم.
نشاط:
يمكن الاستعانة بساعي البريد أو بائع الكلمات لتوزيع
البطاقات على الطلبة والقيام بتوظيفها بجملة مفيدة.

أن يوظف الطالب
التركيب الجديدة
في جمل مفيدة.

10 دقائق

ضع الشدة
على الحرف
المناسب في
الكلمات
الآتية:
فكر، وزع.

الشدة:
يعرض المعلم بطاقات الكلمات التالية: الحرّية، فِكر، جَهْز
يسأل طلبته: ما الشيء المشترك بين الكلمات؟
ما هي الشدة؟
كيف نعرف أن هنا يلزمنا شدة؟
يطلب المعلم من طلبته تقطيع الكلمة، بعد سماعهم لها بشكل
جيد. مثلاً:
فَكَرَ تقطيعها لأصوات: ف / ك / ر /
تقطيعها صوتياً الى مقاطع: فَكْ / كَر
يسأل المعلم طلبته: كم صوتاً لدينا؟
ما الصوت الذي تكرر بدون وجود قاطع صوتي؟
يطلب المعلم من طلبته تركيب الكلمة- قد يخطئ الطلبة
بالكتابة فتكون إجاباتهم فككر- وبناء على اجابات الطلبة
وشرح المعلم؛ سيستنتج الطلبة سبب وجود الشدة.
الشدة حرفان ليست حرفاً واحداً الأول ساكنٌ والثاني مُتحركٌ.

أن يتعرف الطالب
إلى أنماط لغوية
واملائية.

مع تكرار معنى المفهوم بالأداء العملي.

كُ = كُ + كُ

تكرار الأمثلة.

يكتب المعلم كلمة (فر) على السبورة، ويطلب من طالبين وضع الشدة على الحرف الصحيح، مع تعليل وضع الشدة. يطلب المعلم من طلبته انتاج أمثلة شفوية لكلمات تحتوي على الشدة، مع ضرورة تهجئة الكلمة وتحليلها صوتياً الى مقاطع شفوية، و كتابة إذا لزم الأمر.

اللام القمرية:

يعرض المعلم بطاقات للكلمات الآتية: الحرّيّة، البلبل، الفناء. يقرأ المعلم الكلمات قراءة جهرية سليمة. ومن ثم قراءة الطلبة يسأل المعلم: هل قرأنا جميع الحروف عند نطقنا للكلمات؟ هل لفظت اللام؟

ما رأيكم أن نلفظ الكلمات بدون لام مرة، ومرة باللام؟

مثال:

البلبل: ال/ بُل / بُل ، بُل/ بُل

الفعل الماضي:

تذكير الطلبة بأقسام الكلمة.

يعرض المعلم بطاقات للكلمات التالية: فكَر، كان، رأى، فَرّ- مع ربط الكلمة بمكان ورودها في الدرس.

ويسأل: هل تدل الكلمات على اسم شيء ما أم على حدث؟ هل ما زال يفكر؟

إذن لقد انتهى أحمد من التفكير، وهذا يسمى الفعل الماضي (المطلوب من الطلبة استنتاج المقصود بالفعل الماضي)

ومن ثم يطلب المعلم من الطلبة انتاج كلمات على نفس قافية فكَر. ويكون ذلك بتغيير الصوت الأول للكلمة

الخاتمة:

تنفيذ لعبة الكلمة المفقودة.

يعرض المعلم عدداً من الكلمات أمام الطلبة، حيث يتم قراءة الكلمات جيداً، ثم يطلب من طلبته إغماض أعينهم. يخفي المعلم بطاقة . ومن ثم يطلب من الطلبة تذكر الكلمة المفقودة.

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها

مهارة: المحادثة المدة: عشرون دقيقة.

مهارة: القراءة المدة: عشرون دقيقة

الهدف العام: أن يعبر الطالب عن لوحات المحادثة تعبيراً شفوياً وبلغاً سليمة، ويقرأ الدرس قراءة جهرية معبرة.

الأدوات والوسائل: لوحات المحادثة، السبورة والطباشير.

الاستراتيجيات: المناقشة.

الأهداف	خطوات التنفيذ	التقويم	الملاحظات
---------	---------------	---------	-----------

المحادثة:

التهيئة:

تقسم الحصة

الى جزأين،

الاستماع الى الأول

اجابات الطلبة للمحادثة،

وتصويب والثاني

الأخطاء. للقراءة.

يدون المعلم عنوان الدرس على السبورة.

ويطلب من طلبته قراءته.

ويسألهم ما المقصود بهذا العنوان؟

سيجيب الطلبة إجابات متوقع أن تكون من صلب الدرس.

ما عدد كلمات العنوان ؟ مع تحديد كل كلمة.

واستخدام التصفيق لكل كلمة مع تخصيص لكل مجموعة من الطلبة كلمة واحدة.

ثم القيام بتقطيع الكلمات الى مقاطع، حيث يطلب المعلم من طلبته تقطيع الكلمات شفوياً، وتحديد عدد المقاطع بالجملة.

يركز المعلم على كلمة تبني.

من التي تبني العش؟

وما جنس العصفورة؟

ما رأيكم بتغيير الصوت الأول لكلمة تبني؟

من المتوقع أن يجيب الطلبة بكلمة بيني.

حينما نطق بيني، تشعر بأنك تخاطب ذكر أم أنثى؟

إذا وضعنا كلمة بيني هل تكون الجملة صحيحة؟

ما التغيير الواجب اجراءه؟

العصفور بيني العش!؟

العرض:

أن يعدد الطالب
عناصر اللوحة
لغويًا.
يعرض المعلم لوحات المحادثة أمام طلبته ويطلب منهم تأملها أذكر عناصر
جيدا.
اللوحة التي
يطلب المعلم من طلبته ذكر عناصر اللوحات. مع التركيز امامك.
باستماع اجابات الطلبة ذوي المستوى المنخفض.

المفرد والمثنى.

يلفت المعلم الى الأعداد باللوحات.
مثالاً:

كم بنت باللوحة الأولى؟
يجيب الطلبة بنت واحدة.
يقول المعلم بنت واحدة يعنى مفرد.
ما رأيكم بإضافة (ان) بنهايتها؟
يجيب الطلبة (بنتان).
هات مثالاً
على كلمة
على وزن
(بنتان) من
داخل الصف.

يسأل المعلم ما العدد الذي دلت عليه الكلمة؟

سيجيب الطلبة (اثنان).- يتقبل المعلم اجابات الطلبة ثم يعطي
الاجابات الصحيحة-.

يقول المعلم: (اثنان) يعنى مثنى.

يطلب المعلم من طلبته استخراج كلمات - من اللوحات- تدل
على المفرد، ومن ثم اشتقاق المثنى منها.

يطلب المعلم من طلبته استخراج كلمات تدل على المثنى، ومن
ثم اشتقاق المفرد منها.

الفعل المضارع:

ماذا تفعل الفتاة؟

سيجيب الطلبة تشاهد العصفورة.

يدون المعلم كلمة تشاهد على السبورة.

يسأل المعلم ماذا تفعل الأم؟

سيجيب الطلبة تتحدث مع الفتاة.

يدون المعلم كلمة تتحدث على السبورة.
وهكذا حتى يخرج المعلم بعدد من الكلمات المضارعة ويدونها على كلمات
على السبورة.
يطلب المعلم من طلبته قراءة الكلمات التي تم كتابتها على المضارع من
السبورة .
الصفات

(تبني، تشاهد، تتحدث، تجلس، تطير، ترقزق)

يسأل المعلم طلبته حين نطق الكلمات، تشعر أنك تذكر اسم أم
حدث لزمان معين؟

متى تبني؟ متى ترقزق؟

الإجابة ستكون الآن، يخبر المعلم الطلبة بأن هذا يسمى الفعل
المضارع.

سيستنتج الطلبة المقصود بالفعل المضارع.

يطلب المعلم من طلبته محاكاة الكلمات السابقة.

ثم ينتقل الطلبة مع معلمهم الى مناقشة أحداث اللوحات،
وبإمكان المعلم استخدام الأسئلة السابقة أثناء المناقشة.

يلفت المعلم نظر الطلبة الى اللوحة الاولى والأخيرة، ويطلب
منهم ايجاد الفروق بين اللوحتين.
من حيث ملابس الفتاة، ومن يجلس داخل العش.
ومن المتوقع أن يصل الطلبة الى سبب بناء العش.
يمكن الربط بمادة العلوم -فصل الربيع، مراحل تكاثر الطيور -
العش؟
لماذا ترتدي
الفتاة الملابس
الشتوية؟
لماذا بنت
العصفورة
العش؟

أن يستنتج
الطالب الروابط
بين أحداث
اللوحات.

يعطي المعلم طلبته مجالاً للتعبير عن اللوحات. مع التركيز
على استخدام اللغة العربية الفصحى.
سواء جماً، أو قصة.
الاستماع إلى
إجابات الطلبة
وتصويب
الأخطاء

أن يكون الطالب
جماً سليمة من
اللوحات.

يسأل المعلم: ما سبب بناء العش؟
ماذا يعتبر العش بالنسبة للعصفورة؟
ماذا يقابل العش بالنسبة لنا؟
لماذا نحتاج الى البيت؟
ما الفكرة من
اللوحات؟

أن يستنتج
الطالب الفكرة
العامة للوحات.

أن يبدي الطالب
رأيه بما يشاهد.

يعطى الطلبة مجالا للتعبير عن آرائهم.

من خلال آراء الطلبة قد يخرج الطلبة بقيم وعبر غير مخطط
لها.

ما القيم
المستفادة من
اللوحات؟

نشاط:

مسابقة تحليل الكلمات:

يكتب المعلم على السبورة مجموعة من الكلمات المضارعة التي
توصل إليها الطلبة من اللوحات، تقرأ الكلمات جيدا ، ومن ثم
يطلب المعلم من ثلاثة طلاب القيام بتحليل الكلمات الى
أصواتها، والطالب الأسرع وصاحب التحليل الصحيح يفوز.
سيستنتج الطلبة من خلال الكلمات ان الفعل المضارع يبدأ
بحروف كلمة (نأتي) مثل تبنى.

القراءة:

أن يقرأ الطالب
الدرس قراءة
جهرية سليمة.

يدعو المعلم طلبته الى قراءة الدرس.

يبدأ بالقراءة الصامتة، التي تهدف التعرف إلى المعنى العام
للدرس، من خلال مناقشة الدرس.

يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية معبرة، ومن ثم يطلب من الطلبة
المجيدين قراءة الدرس.

أثناء قراءة الطلبة يقف المعلم عند الكلمات الصعبة ويستخدم
دمج الأصوات سماعياً حيث يقرأ المعلم الحروف ومن ثم
يدمجها بنطق الكلمة كاملةً، ثم ربط الطلمة بصورتها وكتابة.
يعطى مجالا للطلبة الآخرين قراءة الدرس.

الخاتمة:

قراءة الكلمات من بطاقات التعليمية من خلال قطار القراءة
مع تسجيل صوت الطلبة أثناء القراءة.

الملاحظة

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها
المدة : ثلاث حصص.

الهدف العام: أن يقرأ الطالب درس قراءة جهرية معبرة ذات معنى.
الأدوات والوسائل: بطاقات، السبورة والطباشير الملونة، الصور والمجسمات
الاستراتيجيات: المناقشة، العصف الذهني، فكر زوج شارك، الدراما.

الملاحظات	التقويم	خطوات التنفيذ	الأهداف
10 دقائق	الملاحظة.	<p>الوحدة الأولى: القراءة التفسيرية</p> <p>التهيئة:</p> <p>يراجع المعلم مضمون الدرس مع طلبته من خلال المناقشة، والدراما.</p> <p>يطلب المعلم من بعض طلابه قراءة الدرس، يمكن رصد علامة القراءة لبعض الطلبة.</p>	أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية معبرة.
10 دقائق	ما معنى كل من: القش، تلتقط؟ ضع كلمة العش بجملة مفيدة.	<p>العرض:</p> <p>يشكك المعلم الطلبة بفهمه لعدد من المفردات لإثارة فضولهم لها.</p> <p>يحدد المعلم الكلمات ويعرضها أمام الطلبة من خلال بطاقات، ومنها: القش، العش، تلتقط.</p> <p>يعرض المعلم صوراً تمثل معنى الكلمات.</p> <p>يسأل المعلم عن الجملة التي وردت بها الكلمة، مثلاً: تجمع القش.</p> <p>يربط الطلبة بين الجملة والصورة.</p> <p>يسأل المعلم: لماذا جمعت العصفورة القش؟ يستنتج الطلبة المقصود بالقش.</p> <p>يسأل المعلم: ممّ بُنيت بيوتنا؟ ومن ثم يسأل المعلم: لماذا بنت العصفورة العش؟ سيستنتج الطلبة بأن العش هو اسم بيت العصفور.</p> <p>يثير المعلم تفكير الطلبة بذكر أسماء حيوانات أخرى والطلب</p>	أن يتعرف الطالب إلى معاني المفردات الجديدة
	تنفيذ التدريب		

الاول صفحة

58

منهم ذكر اسم بيوتهم، يمكن الإستعانة بالصور الإيضاحية للوصول لأسماء البيوت.

نشاط:

لعبة قف بجانب زميلك:

يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من الصور على أربعة طلاب، ويوزع بطاقات تحتوي على أسماء بيوت الحيوانات على أربعة طلاب آخرين. ويطلب من كل طالب يحمل بطاقة أن يقف عند الصورة المناسبة.

يتم قراءة الكلمات جيداً، ويفضل أن يتم النشاط على نغمة موسيقية.

ما أفكار
الدرس؟
5 دقائق

ان مناقشة الدرس، ومعرفة معنى المفردات الجديدة، والقيام بتمثيلية؛ ستؤدي الى استنتاج الافكار من الدرس. يمكن الاستعانة باستراتيجية بفكر، زوج، شارك.

أن يستنتج
الطالب الأفكار
الواردة في
النص.

ضع التراكيب
الآتية بجمل
مفيدة: تطير
من، تسكن
مع، شاهدت
في، تضع
في.
5 دقائق

يعرض المعلم جملة لتركيب ما، يكون التركيب بلون مختلف. يطلب المعلم من الطلبة محاكاة النمط السابق بتوظيف التركيب.

أن يوظف
الطالب التراكيب
الجديدة في جمل
مفيدة.

نشاط:

يمكن الاستعانة بساعي البريد في توزيع البطاقات على الطلبة، وتوظيفها بجمل مفيدة.

الملاحظة
5 دقائق

يمكن تحقيق الهدف بالاستعانة بالصغير. يمكن للمعلم اضافة اسئلة أخرى غير الواردة في الدرس.

أن يجيب الطالب
عن أسئلة الدرس
شفوياً.

الملاحظة
5 دقائق

الخاتمة:

نشاط

يطلب المعلم من الطلبة استخراج كلمتين تدلان على المثنى.
الطالب الأسرع يخرج ويكتب الكلمتين على السبورة.
يسأل المعلم الطالب : كيف عرفت أنهما مثنى؟
يطلب المعلم من الطلبة ذكر مفرد الكلمتين.
ويسأل معلم: ما الفرق بكتابة المفرد والمثنى؟
يطلب المعلم من الطلبة ذكر كلمات تحمل نفس النمط.

الحصة الثانية: القراءة التفسيرية

التهيئة:

استدعاء الخبرات السابقة عند الطلبة، من قراءة المفردات
والتراكيب باستخدام نشاط ما.
قراءة الدرس ومراجعة مضمونه - رصد علامة القراءة لبعض
الطلبة-.

أن يقرأ الطالب
الدرس قراءة
جهرية سليمة.

العرض:

أسلوب النداء:

يقول المعلم لطلبته أنه لاحظ ذكر يأمي عدة مرات. ويسألهم
لما تكررت؟
من المتوقع أن يحيب الطلبة لأن سناء أرادت لفت نظر الأم
فنادتها.
يوضح المعلم لطلبته أن هذه يسمى أسلوب نداء.

أن يقرأ الطالب
الدرس قراءة
سليمة لغويا.

يا + المنادى

ويطلب من طلبته محاكاته.

أسلوب الاستفهام:

يعرض المعلم بطاقات ل: لماذا، من.
ويناقش طلبته بها. ماذا وضع بنهاية الجملة؟

5 دقائق

10 دقائق

ملاحظة قراءة
الطلبة
المراعية
لاسلوب
النداء
والاستفهام.

ماذا نسمي هذه العلامة؟

ماذا كانت الاجابة؟

سيستنتج الطلبة أن لماذا تسأل عن سبب. ومن تسأل عن شخص.

يطلب المعلم من الطلبة محاكاة النمط على الطلبة قراءة الدرس وفق النبرة الصوتية المناسبة لكل من اسلوب النداء والاستفهام.

يقف المعلم حائراً امام طلبته ويسألهم في الدرس رموز لم أفهمها، هل تساعدوني لفهمها؟

النقطتان الرأسيتان:

يضع المعلم دائرة على الرموز، ومنها:

: ، يسأل طلبته كم مرة وردت في الدرس؟ ما الكلمة التي سبقتها؟

سيستنتج الطالب أن النقطتين الرأسيتين توضعان بعد اللفظ الدال على القول مثل سألت، قالت.

يتم اعادة قراءة الجملة مع تغيير في نبرة الصوت للإيضاح المقصود بالنقطتين الرأسيتين.

النقطة:

يتم الدخول اليها بنفس اجراءات النقطتين الرأسيتين. حتى يستنتج الطالب أن النقطة تقع بنهاية الجملة تامة المعنى

الخاتمة:

يطلب المعلم من طلبته إعادة صياغة الدرس باستبدال بطل الدرس من سناء الى محمد، مع مراعات التغيرات الواجب اجراءها.

10 دقائق

ضع علامة
الترقيم
المناسبة في
الفراغات
التالية.

أن يستخدم
الطالب علامات
الترقيم في القراءة
الصوتية بشكل
سليم.

10 دقائق

30 دقيقة

الحصة الثالثة: القراءة الموزعة

التهيئة:

مراجعة مضمون الدرس من خلال الصحفي الصغير.
تمثيل الدرس.

العرض:

قراءة الدرس من قبل جميع الطلبة؛ لرصد علامة القراءة، مع طرح الاسئلة المتنوعة.
تذكير المعلم الطلبة بضرورة القراءة المعبرة، السليمة .
ملاحظة: تفعيل قوائم الرصد في كل حصة.

أن يقرأ الطالب
الدرس قراءة
جهرية سليمة.

الملاحظة

10 دقائق

الخاتمة:

نشاط

يعرض المعلم أمام طلبته بطاقات لجمل، تقرأ الجمل جيداً وتناقش، ومن ثم يوزع بطاقات لعلامات ترقيم، وعلى الطلبة وضع علامة الترقيم بجانب الجملة المناسبة.
يمكن أن يتم النشاط من خلال المسابقات بين الطلبة.

الملاحظة

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها التدريبات - المدة : حصة واحدة

الهدف العام: أن يصرف الطالب الاسم مع الضميرين (هو، هي)، بشكل صحيح.

الأدوات والوسائل: بطاقات، السبورة والطباشير الملونة، المسجل.

الاستراتيجيات: المناقشة، العصف الذهني، الدراما.

الأهداف	خطوات التنفيذ	التقويم	الملاحظات
	<p>التمهيد:</p> <p>قراءة الدرس ومراجعته من خلال نشاط . أقسام الكلمة.</p>		5 دقائق
أن يتعرف الطالب إلى الضمائر المنفصلة.	<p>العرض:</p> <p>استخدام امثلة من البيئة الصفية ممكن الاستعانة بصور ومجسمات، وهذا يرافقه الاسئلة يتم التركيز على الضميرين (هو، وهي).</p>	عدد الضمائر المنفصلة.	10 دقائق
أن يصرف الطالب الاسم مع الضميرين (هو، هي).	<p>يعرض المعلم مثلاً: هو كاتبٌ ماهرٌ . هي كاتبَةٌ ماهرةٌ . يقرأ المعلم الجمل قراءة صحيحة مع استخدام النبر عند المقاطع موضع الدراسة. يقرأ الطلبة الجمل. يتم مناقشة الجملتين من حيث العدد والجنس. يقوم الطلبة بتقطيع الكلمات على النحو الآتي: ك/ا/تِ/بْ _ ما/ه/زُ ك/ا/تِ/بْ/ةَ _ ما/ه/ز/ةَ يطلب من الطلبة التمييز بين مقاطع الجملتين، بمناقشتهم لعدد المقاطع والأصوات. سيستنتج الطلبة أن هو يتبعه اسم مذكر، وهي ضمير يتبعه اسم مؤنث. يكلف المعلم طلبته الرجوع الى درس القراءة وذكر الجمل التي</p>	أكمل كما في المتال الآتي: هو صديقٌ للمكتبة. هي _____ للمكتبة.	15 دقيقة

وردت بها الضمائر ، ومناقشتها.
يكلف الطلبة بإنتاج أمثلة مشابهة.
حل تدريب الكتاب أثناء حل التدريب يستمع الطلبة لنشيد
الخاص بالضمائر لترسيخ المفهوم.

10 دقائق

ضع في
الفراغ
(هو، هي) .

حمالٌ قويٌّ.

ينفذ التدريب عن طريق نشاط.

تجهز جمل الدرس بشكل مسبق على بطاقات كرتونية، ثم
توضع البطاقات داخل الأطواق، يتم اتباع خطوات (الحجلة)
في التنفيذ.

أن يكتب الطالب
في الفراغ
(هو، هي) بشكل
صحيح.

الخاتمة:

تكليف الطلبة بتمثيل النشيد.

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها - الإملاء - المدة : حصة واحدة

الهدف العام: أن تكتب الطالبة إملاء منظوراً بشكل سليم، مع مراعاة كتابة (ال) التعريف.

الأدوات والوسائل: بطاقات، السبورة والطباشير الملونة، فيديو، دفاتر.

الاستراتيجيات: المناقشة، العصف الذهني، الدراما

الملاحظات	التقويم	خطوات التنفيذ	الأهداف
20 دقيقة	أدخل (ال) التعريف على كلمة طعام، ثم اقرأ؟	<p>التمهيد:</p> <p>تهيئة البيئة الصفية للدرس.</p> <p>قراءة الدرس وطرح الاسئلة المتنوعة باستخدام المعلم الصغير.</p> <p>العرض:</p> <p>عرض فيديو لقصة عائلة (ال) التعريف.</p> <p>مناقشة الفيديو.</p> <p>يعرض المعلم كلمات مثل: عصفورة ، رزاق.</p> <p>يقرأ المعلم الكلمات قراءة نموذجية، ويطلب من طلبته قراءتها .</p> <p>تقطع الكلمات.</p> <p>يضيف المعلم (ال) التعريف على الكلمات المعطاة ويقرأ المعلم الكلمات</p> <p>ويلفت نظر الطلبة على نطق الأصوات جيداً، ويطلب منهم تحليلها.</p> <p>ينفذ التدريب عن طريق صندوق الكلمات حيث يسحب طالب كلمة بدون (ال) يقرأها جيداً ويقطعها لفظاً ثم يضيف (ال) التعريف إليها ويقرأها ويحللها.</p>	أن يدخل الطالب (ال) التعريف على الكلمات المعطاة.
15 دقيقة.	جمع الدفاتر وتصحيحها	<p>الخاتمة:</p> <p>قراءة فقرة الاملاء، ومناقشتها.</p> <p>تدريب الطلبة على بعض الكلمات.</p> <p>تصحيح بعض الاخطاء على السبورة بعد تصحيح بعض الدفاتر .</p>	أن يكتب الطالب إملاءً منظوراً بشكل سليم.

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها التعبير - المدة : حصة واحدة

الهدف العام: أن يوظف الطالب الكلمات المعطاة في جمل تامة المعنى.

الأدوات والوسائل: بطاقات، السبورة والطباشير الملونة.

الاستراتيجيات: المناقشة، خريطة المفردات.

الملاحظات	التقويم	خطوات التنفيذ	الأهداف
10 دقائق		التمهيد: تهيئة البيئة الصفية للدرس. قراءة الدرس ومراجعته.	
20 دقيقة	ضع الكلمات اللاتية بجمل مفيدة.	العرض: يعرض المعلم كلمات الدرس، يقرأها ومن ثم يقرأ طلبته. نشاط تقطع الكلمات الى مقاطع وأصوات. تستبدل أوائل وأواخر الكلمات؛ لإنتاج كلمات جديدة. يستذكر الطلبة الجمل التي وردت بها الكلمات من خلال استخدام البطاقات والصور لتوضيح المقصود بالمفردات..	أن يوظف الطالب الكلمات المعطاة بجمل مفيدة.
10 دقائق		الخاتمة: اضافة كلمات أخرى ومن خلال صندوق الكلمات على الطلبة توظيفها في جمل مفيدة.	

الدرس السادس: العصفورة تبني عشها

نغني - المدة : حصة واحدة

الهدف العام: أن يلحن الطالب النشيد بشكل مناسب.

الأدوات والوسائل: جهاز العرض أو لوحة كرتونية، السبورة والطباشير الملونة.

الاستراتيجيات: المناقشة، العصف الذهني، الدراما.

الملاحظات	التقويم	خطوات التنفيذ	الأهداف
10 دقائق	الملاحظة	<p>التمهيد:</p> <p>قراءة الدرس ومراجعته.</p> <p>يعرض المعلم الصورة المرفقة مع النشيد، ويقوم بمناقشتها من خلال طرح أسئلة تثير تفكير الطلبة.</p> <p>يدون المعلم عنوان الدرس على السبورة، يقرأ المعلم العنوان ويطلب من طلبته قراءته .</p> <p>يحدد الطلبة عدد كلمات العنوان.</p> <p>التقطيع والتلحين لكل كلمة.</p>	<p>أن يعبر الطالب عما يراه في اللوحة بلغة سليمة.</p>
5 دقائق	الملاحظة	<p>العرض:</p> <p>الاستماع الى النشيد مسجلاً.</p> <p>يقرأ المعلم النشيد قراءة أولى من دون مؤشر.</p> <p>يقرأ المعلم النشيد ملحناً مع المؤشر.</p> <p>قراءة الطلبة النشيد بشكل فردي .</p> <p>يلفت المعلم نظر طلبته الى القافية المتبعة بالنشيد.</p>	<p>أن يقرأ الطالب النشيد ملحناً.</p>
10 دقائق	ما الفكرة من النشيد؟	<p>القراءة التفسيرية للنشيد</p> <p>يناقش المعلم طلبته بمضمون النشيد.</p> <p>من يخاطب الشاعر بالنشيد؟</p> <p>ما غذاء العصافير؟</p> <p>من من تخاف العصافير؟</p>	<p>أن يستنتج الطالب الفكرة من النشيد.</p>
10 دقائق	حدد فعل الأمر من	<p>فعل الأمر:</p> <p>عرض بطاقات الكلمات: تعالي، رفرفي، غني.</p>	<p>أن يتعرف الطالب الى</p>

بعض الأنماط اللغوية.

يقرأ المعلم الكلمات جيداً مع استخدام النبر المناسب يسأل المعلم:

الكلمات الآتية:

درس، يدرس، درس.

عند لفظ الكلمات السابقة هل تشعر بأنك تذكر اسم شيء ما، أم حدث؟

سيستنتج الطلبة المقصود بفعل الأمر.

يطلب المعلم من طلبته إنتاج كلمات جديدة لفعل الأمر.

الخاتمة:

أن يردد الطالب النشيد ملحنًا.

قراءة النشيد من قبل الطلبة جماعةً.

إجراء مسابقات بين الطلبة في قراءة النشيد.

ترديد النشيد يؤدي الى حفظه من قبل الطلبة.

الملاحظة

10 دقائق

الملحق رقم (2):
تحليل المحتوى

الدّرس السّادس: العُصفورَةُ تُبني عُشّها. مهارة الاستماع (الحُرّيّةُ أُغلى)			
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التّعميمات
أن يتعرف الطّالب إلى أنماط لغوية واملائيّة	تُعتبر الشّدة في اللغة العربية حرفاً	الشّدة	يعود أصل شكل الشّدة إلى الحرف الأول من اسمها "ش" غير منقوطة.
	اللام القمرية تُكتب وتُلفظ	اللام القمرية	إذا جاء سكون على اللام فهي قمرية
		الفعل الماضي	
أن يلتزم الطّالب بآداب الاستماع		آداب الاستماع	الالتزام بآداب الاستماع يؤدي إلى اكتساب الطالب لكلمات سليمة صوتياً
أن يعدد الطّالب الشّخصيّات الرّئيسة الموجودة في النّص	الشّخصيّة الرّئيسة هي محور النّص	الشّخصيّات الرّئيسة	
أن يتعرف الطّالب إلى معاني المفردات الجديدة.		الفخ، الطّعم، فرّ، تُرفرف، يُغرد.	كُلما زاد مخزون الطّالب اللغوي كلما كان قادراً على تكوين جمل سليمة
أن يستنتج الطّالب الأفكار الموجودة في النّص		الحرية لا تقدر بثمن	
أن يقترح الطّالب نهايات جديدة للنص الذي سمعه.			إن استيعاب الطّالب للقصة سيؤدي به إلى تصور أحداث ونهايات أخرى.
أن يوظف الطّالب		فكر في، فرح	

	وهو، يضع في، سكت عن.		التراكيب الجديدة بجمل مفيدة.
الدرس السادس: العصفورة تبني عشها. مهارة المحادثة.			
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات
أن يعدد الطالب عناصر اللوحات لغوياً	المفرد هو ما دلّ على واحد	المفرد	
	المثنى هو ما دلّ على اثنان	المثنى	
	الفعل الماضي هو الفعل الذي حدث وانتهى في الماضي.	الفعل الماضي	
	الفعل المضارع هو الوحيد المعرب من الأفعال	الفعل المضارع	
أن يستنتج الطالب الروابط اللغوية بين الأحداث	الرباط ما بين السبب والمُسبب لغوياً هي النتيجة.	السبب المُسبب النتيجة	كلما تعمق الطالب بفهم اللوحة كلما استنتج المُسببات بين عناصر اللوحة
أن يستنتج الطالب الفكرة العامة للوحات		تبني العصفورة العش؛ لتسكن فيه.	
أن يستنتج الطالب عنواناً مناسباً للوحات.	العنوان مُلخص المحتوى	العنوان	
أن يكون الطالب جملاً سليمةً من اللوحات	الجملة التي تبدأ باسم هي جملة اسمية	الجملة الاسمية	الجملة نوعان: جملة اسمية، أو فعلية
	الجملة التي تبدأ بفعل فهي جملة فعلية،	الجملة الفعلية	
أن يبدي الطالب رأيه			

بما يشاهد.

الدرس السادس: العُصفورَةُ تَبني عُشَّها.

مهارة القراءة.

الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات
أن يقرأ الطالب النص قراءة لغوية سليمة.	هو للمفرد المذكر	ضمائر الغائب (هو، هي)	
	هي للمفرد المؤنث	أسلوب الاستفهام	
	أسماء الاستفهام دائماً مبنية	أسلوب النداء	
يا، حرف نداء للقريب والبعيد			
أن يستخدم الطالب علامات الترقيم في القراءة الصوتية بشكل سليم	تستخدم النقطتان الرأسيتان لتدل على القول والتحدث	النقطتان الرأسيتان	توضع النقطتان الرأسيتان بعد اللفظ الدال على القول مثل: قال.
	النقطة من علامات الترقيم	النقطة	توضع النقطة بعد انتهاء المعنى، أو نهاية الجملة.
فهم المقروء			
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات
أن يتعرف الطالب إلى معاني المفردات الجديدة	الترادف هو وجود معنى مشترك لكلمتين	الترادف راقبت، منقار، الهادي، الرزاق.	
أن يوظف الطالب التراكيب الجديدة في جمل مفيدة.		تطير من، تسكن مع، شاهدت في، تضع في.	
أن يستنتج الطالب الأفكار الواردة في النص.		بناء العش ورعاية الفراخ	

أن يجيب الطالب عن أسئلة الدرس شفويًا		اجابة الاسئلة تؤدي الى ملاحظة مدى استيعاب الطالب للنص
--------------------------------------	--	---

الدرس السادس: العُصفورَةُ تَبني عُشَّها. التدريبات			
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات
أن يصل الطالب بين الحيوان وبيته.	يعرف بيت الفأر بالجحر	الحيوان وبيته	تختلف بيوت الحيوانات من حيوان إلى آخر
أن يصرف الطالب الاسم مع الضميرين (هو، هما)	(هو) يدل على المفرد المدكر (هي) تدل على المفرد المؤنث	ضمائر الغائب	الاسم بعد (هو) مذكر الاسم بعد (هي) مؤنث

الدرس السادس: العُصفورَةُ تَبني عُشَّها. (الكتابة، والاملاء، والتعبير)			
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات
أن يكتب الطالب جُملاً وفق قواعد خط النسخ الجميلة.	خط النسخ من الخطوط الجميلة.	خط النسخ	كلما كتب الطالب أكثر كلما اكتسب مهارات الخط
أن يدخل الطالب (ال) التعريف على الكلمات المعطاة.	اللام الشمسية تُكتب ولا تلفظ	اللام الشمسية	إذا جاء الحرف الواقع بعد اللام مُشدداً تكون لام شمسية
	اللام القمرية تكتب وتلفظ	اللام القمرية	إذا جاء سكون على اللام تكون قمرية
أن يوظف الطالب الكلمات المعطاة في جملٍ تامة.	لا تكون الجملة جملة الا اذا كانت تامة المعنى	الجملة التامة.	

الدرس السادس: العُصفورةُ تبني عُشَّها.
(نغني)

الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات
أن يلحن الطالب الأغنية بشكلٍ مناسب.	القافية هي الحرف الأخير في العجز.	القافية	كلما كان التلحين واضحاً كلما أعطى جمالاً للنشيد.
أن يقدر الطالب عظمة الخالق.			

الملحق رقم (3): جدول المواصفات
أولاً: مستويات الأهداف

الرقم	الهدف	مستوى الهدف
الدرس السادس: العصفورة تبني عشها.		
1	أن يتعرف الطالب إلى أنماط لغوية واملائية.	المعرفة والتذكر
2	أن يعدد الطالب الشخصيات الرئيسية الموجودة في النص.	المعرفة والتذكر
3	أن يتعرف الطالب إلى معاني المفردات الجديدة.	المعرفة والتذكر
4	أن يستنتج الطالب الأفكار الموجودة في النص.	الفهم والاستيعاب
5	أن يقترح الطالب نهايات جديدة للنص الذي سمعه.	التركيب
6	أن يوظف الطالب التراكيب الجديدة بجمل مفيدة.	التطبيق
7	أن يعدد الطالب عناصر اللوحات لغوياً.	المعرفة والتذكر
8	أن يستنتج الطالب الروابط اللغوية بين الأحداث.	الفهم والاستيعاب
9	أن يستنتج الطالب الفكرة العامة للوحات.	الفهم والاستيعاب
10	أن يستنتج الطالب عنواناً مناسباً للوحات.	الفهم والاستيعاب
11	أن يكون الطالب جُملاً سليمةً من اللوحات.	التركيب
12	أن يبدي الطالب رأيه بما يشاهد.	التقويم
13	أن يقرأ الطالب النص قراءة لغوية سليمة.	التطبيق
14	أن يستخدم الطالب علامات الترقيم في القراءة الصوتية بشكلٍ سليم.	التطبيق
15	أن يتعرف الطالب إلى معاني المفردات الجديدة.	المعرفة والتذكر
16	أن يوظف الطالب التراكيب الجديدة في جمل مفيدة.	التطبيق
17	أن يستنتج الطالب الأفكار الواردة في النص.	الفهم والاستيعاب
18	أن يجيب الطالب عن أسئلة الدرس شفويًا.	المعرفة والتذكر
19	أن يصل الطالب بين الحيوان وبيته.	المعرفة والتذكر
20	أن يصرف الطالب الاسم مع الضميرين (هو، هما).	التطبيق
21	أن يكتب الطالب جُملاً وفق قواعد خط النسخ.	المعرفة والتذكر
22	أن يدخل الطالب (ال) التعريف على الكلمات المعطاة.	التطبيق
23	أن يوظف الطالب الكلمات المعطاة في جملٍ تامة.	التركيب
24	أن يلحن الطالب الأغنية بشكلٍ مناسب.	التطبيق
25	أن يقدر الطالب عظمة الخالق.	التقويم

ثانياً: جدول المواصفات لاختبار الاستيعاب القرائي

أولاً:

مجموع الأهداف: 75

المعرفة والتذكر: 28	الفهم والاستيعاب: 12	التطبيق: 17
التركيب: 13	التقويم: 5	

ثانياً:

نسبة الأهمية لكل مستوى: عدد أهداف المستوى / عدد الأهداف الكلي $\times 100$

نسبة أهداف المعرفة والتذكر: $100 \times 75 / 28 = 37.3$

نسبة أهداف الفهم والاستيعاب: $100 \times 75 / 12 = 16$

نسبة أهداف التطبيق: $100 \times 75 / 17 = 22.6$

نسبة أهداف التركيب: $100 \times 75 / 13 = 17.3$

نسبة أهداف التقويم: $100 \times 75 / 5 = 6.6$

ثالثاً:

نسبة الأهمية لكل موضوع: عدد حصص الموضوع / مجموع الحصص $\times 100$

مجموع الحصص: 38

عدد حصص الدرس السادس: $100 \times 38 / 10 = 26.3$

عدد حصص الدرس السابع: $100 \times 38 / 9 = 23.6$

عدد حصص الدرس الثامن: $100 \times 38 / 10 = 26.3$

عدد حصص الدرس التاسع: $100 \times 38 / 9 = 23.6$

ثالثاً: عدد الأسئلة لكل خلية: عدد الأسئلة الكلي × نسبة الأهمية للموضوع × نسبة الأهمية لمستوى الهدف

المجموع	التقويم	التركيب	التطبيق	الفهم والاستيعاب	المعرفة والتذكر	الدرس
%100	6.6%	17.3%	22.6%	16%	37.3%	
10.29	.69	1.8	2.3	1.6	3.9	العصفورة تبني عشها %26.3
9.52	.62	1.8	2.1	1.5	3.5	مكتبتي صديقتي %23.6
10.29	.69	1.8	2.3	1.6	3.9	حذاء الحكيم %26.3
9.52	.62	1.8	2.1	1.5	3.5	الخباز %23.6
40	3	7	9	6	15	المجموع %100

الملحق رقم (4):
قائمة أسماء لجنة التحكيم

الرقم	اسم المحكم	التخصص والمكان
1	د. أشرف ابو الخيران	دكتوراة في التربية/ جامعة القدس.
2	د. علي ابو راس	دكتوراة في التربية/ جامعة القدس.
3	د. غسان سرحان	دكتوراة في التربية/ جامعة القدس.
4	د. محمد شاهين	دكتوراة في التربية/ جامعة القدس المفتوحة.
5	د. يوسف الطيبي	دكتوراة في التربية/ مشرف تربوي.
6	حسام طباحي	ماجستير نحو وصرف/ جامعة القدس المفتوحة.
7	سوسن قباجة	ماجستير أساليب تدريس/ مشرفة تربوية.
8	علي الأعرج	ماجستير اساليب تدريس/ جامعة القدس.
9	سائدة الطميمة	ماجستير أساليب تدريس/ معلمة.
10	سمية النجار	بكالوريوس لغة عربية/ مشرفة تربوية.

الملحق رقم (5):
تسهيل المهمة

الملحق رقم (6):
تسهيل المهمة

الملحق رقم (7):
اختبار الاستيعاب القرائي.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اسم الطالب/ة _____ المدرسة: _____
الصف: الثالث الأساسي. _____ الشعبة: _____

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة يتكون الاختبار من أحد عشر سؤالاً مجموعها أربعون فقرة. عليك الاجابة عنها جميعها، وفقاً للمطلوب من كل سؤال.

التعليمات :

1 - قراءة كل سؤال قراءة جيدة ومتأنية قبل الاجابة.

2- الإجابة عن جميع فقرات الاختبار.

مدة الاختبار: (40 دقيقة).

وفي الختام تذكركم الباحثة بأن هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة في التأثير على علامتك في المادة.

السؤال الأول: اقرأ ما يلي، ثم أجب عما يليه:

سَلِمَى مُجِدَّةً فِي دُرُوسِهَا، وَتُحِبُّ الْقِرَاءَةَ. اشْتَرَتْ صَدِيقَتُهَا عَلَا هَدِيَّةً لَهَا، وَرَاحَتْ تَزُورُهَا.

رَحَبَتْ سَلِمَى بِصَدِيقَتِهَا، وَفَرِحَتْ حِينَ أَزَالَتْ غِلَافَ الْهَدِيَّةِ، وَقَالَتْ: أَشْكُرُكَ يَا عَلَا، فَأَنَا أَحَبُّ الْكُتُبِ. هَيَّا... هَيَّا مَعِيَ وَشَاهِدِي مَكْتَبَتِي.

دُهَشَتْ عَلَا لِتَرْتِيبِ الْكُتُبِ عَلَى الرَّفُوفِ، أَشَارَتْ سَلِمَى بِيَدِهَا: هُنَا الْكُتُبُ الْمُصَوَّرَةُ، وَعَلَى ذَاكَ الرَّفِّ تَوْجَدُ الْقِصَصُ، وَفِي تِلْكَ الزَّاوِيَةِ ادْوَاتُ الرَّسْمِ وَالْكِتَابَةِ. فَقَضَتْ الصَّدِيقَتَانِ وَقْتًا مُمْتِعًا فِي قِرَاءَةِ الْقِصَصِ.

1- ضع عنواناً للنص؟

2- اذكر أبطال النص؟

3- ما هدية علا لسلمي؟

4- ماذا فعلت الصديقتان في المكتبة؟

5- لو كنت مكان سلمى فماذا سيكون موقفك من الهدية؟

6- ما الذي نستفيدة من المكتبة؟

7- ضع التركيب التالي بجملة مفيدة:

رحبت بـ:

السؤال الثاني: وفق بين الكلمات التي تحتها خط في العمود الأول وبين الصورة التي تمثل ضدها في العمود الثاني.

الضد	الكلمة
	كانت الحرارة <u>عالية</u> .
	<u>عاد</u> أبي وأخي من سفرهما.
	<u>فقدت</u> سندريلا حذاءها.
	قضيت أنا وصديقتي وقتا <u>مملا</u> .

السؤال الثالث: أكمل الفراغات الآتية بالكلمة المناسبة:

(هي _ صديقان _ عرين _ مُرشدون)

1- بيئُ الأسد يُدعى _____ .

2- هُم _____ نشيطون.

3- هُما _____ .

4- _____ مديرةٌ ناجحةٌ.

السؤال الرابع: أكمل الجدول الآتي، كما هو مطلوب منه.

مفرد	مثنى	جمع
_____	شجرتان	_____
_____	_____	أعشاش
فَرخ	_____	_____

السؤال الخامس: ضع التنوين على الكلمات الآتية:

الكلمة	نوع التنوين	الكلمة منونة
حَقِيبة	تنوين فتح	_____
كِتاب	تنوين ضم	_____

السؤال السادس: ضع الشدّة على الحرف الصحيح:

علم - عُشها

السؤال السابع: أرسم دائرة حول الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- الكلمة التي كتبت بها التاء بشكل خاطئ هي:

أ- بيت ب- معلمة

ج- سافرت د- وردة

2- " أَحَبَبْتُ لِلْفَقِيرِ الَّذِي سَيَجِدُ الْحِذَاءَ أَنْ يَجِدَ فَرْدَتَيْنِ، فَيَسْتَطِيعَ الْإِنْتِقَاعَ بِهِمَا، فَلَوْ وَجَدَ فَرْدَةً وَاحِدَةً فَلَنْ تُعِيدَهُ، وَلَنْ أَسْتَعِيدَ أَنَا مِنْهَا أَيْضًا"
الفكرة المستفادة من النص هي:

أ- مُسَاعَدَةُ الْآخَرِينَ ب- الْأُنَانِيَّةُ

ج- الْبَغْضَاءُ أَسَاسُ الْحَيَاةِ د- إِعَادَةُ الْأَعْرَاضِ لِأَصْحَابِهَا .

3- " قَالَ الْوَالِدُ: إِنَّهُ يَعْمَلُ بِلَا كَلِّ لِإِطْعَامِنَا الْخُبْزَ الشَّهِيَّ، إِيَّاكَ يَا بُنَيَّ، أَنْ تَرْمِيَ الْخُبْزَ الرَّائِدَ عَنِ الْأَكْلِ " ما نوع الأسلوب بجملة: إياك يا بني، أن ترمي الخبز؟

أ- أمر ب- نداء

ج- تحذير د- رجاء .

4- فَتَحَ أَحْمَدُ بَابَ الْقَفْصِ، فَرَأَى الْبُلْبُلَ إِلَى الشَّجَرَةِ يُرْفَرِفُ بِجَنَاحَيْهِ سَعِيداً، وَيُغْرَدُ بِصَوْتِهِ الْجَمِيلِ " ما رأيك بتصرف أحمد؟

أ- سيئ ب- جيد

ج- خاطئ د- كان عليه إبقاء البلبل في القفص .

5_ أكمل النشيد التالي بالأصوات الناقصة:

هُوَ رِيَا__

طِفْلٌ مَوْهُوبٌ فَنَا__

يَرِسُّمْ فِي الدَّفْتَرِ فَلَاح__

ب- ن، ن، ن، ن

أ- ن، ن، أ

د- ن، ن، ن، ح

ج- أ، أ، أ

السؤال الثامن: اقرأ النص الآتي، ثم استخراج ما يطلبه الجدول الذي يليه .

" وقف حسودٌ وبخيلٌ أمام أحدِ الملوك، فقال لهما: اطلبا مني ما تريدان، بشرط أن

يكون نصيب الثاني منكما ضعفي نصيب الأول."

همزة قطع	فعل ماضٍ	اسم مفرد	ضمير متصل
_____	_____	_____	_____

السؤال التاسع: كون من الأصوات الآتية كلمات ذات معنى:

ظ، ا، نُ، ح، فِ

قُ، ي، ر

السؤال العاشر: نعيد ترتيب كلمات كل سطر؛ لتكوين جملٍ مفيدة، مستعيناً بالصورة الآتية:



1- عصفورةٌ، تطير، راقبت، من، إلى، مكان، سناء، آخر.

2- عشها، جهزت، ثم، فيه، باضت، العصفورة.

السؤال الحادي عشر: عبر عن الصور الآتية بجمل مفيدة.





الملحق رقم (8):
اختبار القراءة الجهرية:

تعليمات الأداة:

- 1- توضع علامة (X) أمام كل مهارة في المكان المخصص لذلك من الأعمدة الرأسية.
- 2- توضع علامة (X) في خانة "معدومة"، وأمام المهارة التي يكون فيها الطالب غير قادر على استخدام المهارة بأي شكل من الأشكال.
- 3- توضع علامة (X) في خانة "قليلة"، وأمام المهارة التي لم يتجاوز الأخطاء فيها إلا مرتين.
- 4- توضع علامة (X) في خانة "متوسطة"، وأمام المهارة التي لم يتجاوز الخطأ فيها مرةً واحدة.
- 5- توضع علامة (X) في خانة "كبيرة"، وأمام المهارة التي لم يخطئ فيها الطالب أبداً.

اسم الطالب/ة:

الصف: الشعبة:

م	المهارة	مستوى الإتقان		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	قراءة الحروف قراءة جهرية بالحركات.			
2	قراءة المقاطع قراءة جهرية.			
3	قراءة الكلمات قراءة جهرية بالحركات.			
4	قراءة الجمل قراءة جهرية بالحركات.			
5	قراءة الفقرة قراءة جهرية معبرة.			
6	نطق اللام الشمسية واللام القمرية.			
7	التمييز بين أشكال التنوين (الفتح، الضم، الكسر).			
8	التمييز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء بآخر الكلمة.			
9	تنويع نبرات الصوت أثناء القراءة بما يناسب معاني المقروء.			
10	مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة.			
11	نطق همزة القطع وهمزة الوصل.			
12	تنويع السرعة في القراءة بما يتناسب مع النص.			
13	مراعاة عادات القراءة (الجلسة، مسك الكتاب....			
14	القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل تعرف أجزائها.			
15	نطق الحركات الطويلة والقصيرة.			
16	القراءة بصوت مسموع.			
17	نطق الحروف دون حذف أو إبدال أو تكرار أو إضافة.			

السؤال الأول: اقرأ الحروف الآتية بحركاتها قراءة جهرية صحيحة.

تَ	جُ	قِ	مُ
ذَ	شُ	كِ	بُ

السؤال الثاني: اقرأ المقاطع الآتية قراءة جهرية:

يا	فا	ضا
ظي	جو	لا
ذا	كو	ري

السؤال الثالث: اقرأ الكلمات الآتية قراءة جهرية:

الْوَطَنُ	أَكَلٌ	رَائِعَةٌ
الصَّغَارِ	أَعْدَاءٌ	شَرِبْتُ

السؤال الرابع: اقرأ الجمل الآتية قراءة جهرية:

1- عاد الأب من سفره مشتاقاً لأبنائه كثيراً.

2- ما أجمل الرياضة! فهي تُقوي الجسم.

3- هل شاركت هذا العام في المخيمات الصيفية؟

السؤال الخامس: اقرأ الفقرة الآتية قراءة جهرية:

عاش عُصفورٌ صغيرٌ مع فراخه في عش هادي بين أغصان شجرة، وذات يوم ذهب ل يبحث عن طعام لصغاره، وعندما عاد إلى العش وجد غراباً قد هدم عشه وخطف واحداً من الفراخ فحزن حزناً شديداً، وصرخ بصوت عدال: لن نغادر عشنا، وسوف نبنيه من جديد.

فهرس الملاحق:

الصفحة	المحتوى	الملحق
102	دليل المعلم.	1
126	تحليل المحتوى.	2
131	جدول المواصفات	3
134	قائمة أسماء لجنة المحكمين.	4
135	كتاب تسهيل مهمة موجه الى مركز المناهج.	5
136	كتاب تسهيل مهمة موجه الى مديرية التربية والتعليم وسط الخليل.	6
137	اختبار الاستيعاب القرائي.	7
144	اختبار القراءة الجهرية.	8

فهرس الجداول:

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة تبعاً للجنس والمجموعة.	56
2.3	معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والدرجة الكلية.	58
3.3	معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي والدرجة الكلية.	59
4.3	معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية القبليّة والبعديّة لاختبار الاستيعاب القرائي.	59
5.3	معاملات الثبات لاختبار الاستيعاب القرائي.	60
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبليّة والبعديّة لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية، حسب الجنس وطريقة التدريس.	66
2.4	نتائج تحليل التغيرات الثنائي لفحص الفروق في متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.	68
3.4	نتائج اختبار سايدك للمقارنات الثنائية البعديّة حسب متغير طريقة التدريس.	68
4.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب متغير طريقة التدريس.	69
5.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب متغير الجنس.	69
6.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية حسب التفاعل بين طريقة التدريس والجنس	70

72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعديّة لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي، حسب متغير الجنس وطريقة التدريس.	7.4
73	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص الفروق في متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.	8.4
74	نتائج اختبار سايدك للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير طريقة التدريس.	9.4
74	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب متغير طريقة التدريس.	10.4
75	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب متغير الجنس	11.4
76	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لعلامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي حسب التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.	12.4

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الإقرار.
ب	الشكر والتقدير.
ج	الملخص باللغة العربية.
هـ	الملخص باللغة الانجليزية.
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها.	
2	المقدمة.
5	مشكلة الدراسة.
6	أهداف الدراسة.
6	أسئلة الدراسة.
6	الفرضيات.
7	أهمية الدراسة.
8	حدود الدراسة.
8	مصطلحات الدراسة.
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.	
11	اللغة.
13	نشأة اللغة.
14	اللغة العربية.
14	وظائف اللغة.
16	النظام اللغوي في العربية.
17	خصائص اللغة العربية.
19	مهارات اللغة العربية.
20	مركبات اللغة.
21	القراءة.

23	القراءة الجهرية.
25	قواعد التدريب على القراءة الجهرية.
26	مجالات استخدام القراءة الجهرية.
27	مهارات القراءة الجهرية.
27	المرحلة الأساسية الدنيا (1-4).
28	خصائص النمو العقلي واللغوي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا (1-4).
29	أهداف تدريس القراءة.
29	الاستيعاب القرائي.
30	عناصر الاستيعاب القرائي.
31	عوامل تدني الاستيعاب القرائي.
32	شروط تنمية الاستيعاب القرائي.
32	الوعي الصوتي.
33	اكتساب الوعي الصوتي.
34	مستويات الوعي الصوتي.
34	الوعي الصوتي وعلاقته باللغة.
35	الوعي الصوتي وعلاقته بالقراءة.
36	استراتيجية الوعي الصوتي.
36	استراتيجية الوعي الصوتي والقراءة الجهرية.
37	أهداف استخدام استراتيجية الوعي الصوتي.
37	دور المعلم والمتعلم في استراتيجية الوعي الصوتي.
38	خطوات استراتيجية الوعي الصوتي.
39	الدراسات التي تتعلق باستراتيجية الوعي الصوتي.
44	الدراسات التي تتعلق بالقراءة الجهرية.
48	الدراسات التي تتعلق بالاستيعاب القرائي.

52	التعقيب على الدراسات السابقة.
الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها.	
55	منهج الدراسة.
55	مجتمع الدراسة.
55	عينة الدراسة.
56	أدوات الدراسة.
57	اختبار القراءة الجهرية.
57	اختبار الاستيعاب القرائي.
60	المادة التعليمية.
60	إجراءات تطبيق الدراسة.
62	متغيرات الدراسة.
62	تصميم الدراسة.
63	المعالجة الإحصائية.
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة.	
65	النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.
71	النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.
77	ملخص نتائج الدراسة.
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.	
79	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
84	التوصيات والمقترحات.
86	المراجع العربية.
97	المراجع الأجنبية.
100	المواقع الإلكترونية.
101	الملاحق.

147	فهرس الملاحق.
148	فهرس الجداول.
150	فهرس المحتويات.