

علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية

عبدالله بن محمد السريّع⁽¹⁾، ونور بنت عبيد العتيبي⁽²⁾

جامعة الملك سعود، وزارة التعليم

(قدم للنشر في 28/08/1441هـ؛ وقبل للنشر في 16/03/1442هـ)

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات قراءةً صحيحة) لدى تلميذات الصفوف الأولية، ومدى إمكانية أن يتنبأ الوعي الصوتي بالأداء القرائي في العربية. واستخدم الباحثان المنهج الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الوعي الصوتي والأداء القرائي. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (90) تلميذة (30 تلميذة من كل صف) تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدراس التعليم الحكومي في مدينة الدوادمي. وقد توصل البحث من خلال أداتي البحث، مقياسي مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي لدى تلميذات الصف الأول والثاني الابتدائي ($r=0.565$ ، و 0.496)، في حين لم تكن هناك علاقة بين المتغيرين، الوعي الصوتي من جهة ومتغير الأداء القرائي من حيث الصحة القرائية ووقت معالجة الكلمات من جهة أخرى لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي. وأظهرت النتائج أن اثنين وثلاثين بالمائة (32%) من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات للصف الأول الابتدائي يُمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي، وما نسبته خمس وعشرون بالمائة (25%) من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات للصف الثاني الابتدائي يُمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب تلميذات الصفوف الأولية (الصف الأول تحديداً) على الوعي الصوتي؛ وذلك لما له من أثر إيجابي في الأداء القرائي.

الكلمات المفتاحية: النجاح في القراءة، الوعي الفونيمي، تعرّف الكلمات، تعليم القراءة.

The Relationship between Phonemic Awareness and Reading Performance for Primary Grade Female Students

Abdullah M. Alseraye⁽¹⁾, and Noor Obaid Alotaibi⁽²⁾

King Saud University & Ministry of education

(Received 21/04/2020; accepted 01/11/2020)

Abstract: This study aimed at identifying the relationship between phonemic awareness (PA) and reading performance (reading accuracy) among primary grade female students and whether reading performance success can be predicted by PA. To achieve the objective of the study, the researcher adopted a descriptive approach (correlational methodology and regression) to identify the relationship between PA and reading performance. The population consisted of all primary grade female students (first, second, and third grades) in governmental schools in the public education in the Kingdom of Saudi Arabia while the sample consisted of (90) students who were chosen in a purposive way from public schools in Al- Dawadmi city. The results revealed that there is a significant positive correlation between PA variable and reading performance as measured by the word reading accuracy among first and second grade female students ($r= 0.565$ and 0.496 , respectively). However, there was no correlation between PA and reading performance for the third grade data. Further, the results revealed that (32%) of reading performance of first grade as measured by word reading accuracy can be predicted by the PA variable, and (25%) of reading performance of second grade as measured by word reading accuracy can be predicted by the PA variable. Accordingly, the study recommended that first grade students be trained on PA due to its positive correlation with reading performance.

Keywords: reading success, phonemic awareness, word recognition, teaching reading.

(1) Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Arabic Language, College of Education, King Saud University.

البريد الإلكتروني: aalseraye@ksu.edu.sa

(2) Ministry of Education (Master of Curricula and Methods of Teaching Arabic).

البريد الإلكتروني: w.omar@mail.net.sa

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(2) وزارة التعليم (ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية).

المقدمة:

تمثّل المرحلة الأولية بصفوفها الثلاثة من التعليم الابتدائي مرحلة بناء أساسية لتعلّم القراءة ومهاراتها، إذ تُنمّى فيها المهارات على نحو تدريجيّ بدءاً من التعرف على حروف الكتابة العربية ومقابلاتها الصوتية في الصف الأول، إلى ترسيخ هذا التعرف بقراءة الجمل والنصوص القصيرة في الصف الثاني، وانتهاءً بفهم المقروء وتنميته بقراءة النصوص والاستجابة لها في الصف الثالث. ومع أن عملية تنمية مهارات القراءة خلال المرحلة الابتدائية عامةٌ عملية مستمرة، فإن لكل مرحلة فيها (الصفوف الدنيا والعليا) مهاراتها الخاصة بها - جاءت مُفصّلة في وثيقة المنهج للمرحلة الابتدائية والمتوسطة (1428) وفي دراسات عدة، منها دراسات الجرف 1991 - 2002 (2002) - التي تُكثّف فيها عملية تعليم المهارة المستهدفة بما يتناسب مع النمو اللغوي والفكري للمتعلمين، كما يتعيّن فيها إتقان التلاميذ لهذه المهارات إتقاناً تاماً قبل الانتقال إلى المرحلة التي تليها.

ويسعى الباحثون إلى تعرّف الأسباب التي يُمكن أن تُعيق عملية تعلّم الطفل مهارة القراءة؛ وذلك للحيلولة دونها بتدخل سابق أو بالعناية بها في أثناء تعليم القراءة. ويُصنّف الباحثون هذه العوامل أو الأسباب التي قد تُسهم في نجاح الطفل أو إخفاقه في اكتساب مهارة القراءة إلى ثلاثة أصناف: أسباب معرفية، وأسباب

أحيائية أو عضوية، وأسباب تعلّمية تتمثّل في ما يمر به الطفل من خبرات تعليمية (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

وتبرز مهارة الوعي الصوتي بصفقتها أحد هذه الأسباب المعرفية التي يُمكن أن تُؤثّر في اكتساب المتعلّم مهارة القراءة، إذ يتفق عدد كبير من الباحثين على أن النجاح في أنشطة الوعي الصوتي مرتبط بالنجاح القرائي للمتعلم، وقد لوحظ ذلك من خلال الدراسات التي تبنت المنهج الارتباطي في دراسة الظاهرة والتي بحثت في علاقات الارتباط والتنبؤ بين المتغيّرات المرتبطة بالقراءة، وتلك التي تبنت المنهج التجريبي بحثاً عن العلاقات السببية (Edwards & Tabu, 2016; Taibah & Haynes, 2010; Foy & Mann, 2003; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, & Stuart, 2002; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998; McGuinness, McGuinness, & Donohue, 1995; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994; Ball & Blachman, 1991; Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987; Vellutino & Scanlon, 1987; Bradley & Bryant, 1983).

وقد انتهت هذه الدراسات إلى أن الوعي الصوتي أحد المؤشّرات الأكثر تنبؤاً، إن لم يكن الأقوى، بالقدرة على اكتساب القراءة في المرحلة الأولية من التعليم. ففك ترميز الكلمات خطوة أولى في مرحلة تعلّم القراءة، وذلك بترجمة هذه الرموز إلى مقابلاتها الصوتية (Melby-Lervag, 2012; Ehri, 2005). وعليه يتفق المختصون في

مهارات تأسيسية ذات صلة بمهارات تعرف الكلمة تتمثل في تكوين الوعي بأن الكلمات يمكن أن تنطق وتكتب، وأن كتابة الكلمة تقابل نطقها، وأن الكلمات المنطوقة تتكون من وحدات صوتية (فونيمات) تتشكل منه كلمات اللغة كما تُمايز بين معانيها (قدور، 2008).

وقد أخذت البحوث في العقود الثلاثة الأخيرة في دراسة قيمة مهارة «الوعي الصوتي» وأثرها في اكتساب مهارة القراءة، وانتهت بمختلف مناهجها، سواء أكانت دراسات ارتباطية تنبؤية أم دراسات تجريبية، إلى نتيجة كافية للوصول إلى الاستنتاج والحكم بضرورة التدريب على مهارة الوعي الصوتي سواء أكان ذلك قبل تعليم القراءة أم في أثنائها، وأن نجاح الطفل أو فشله في عملية تعلمه القراءة قد يتوقف على كفاءته في مهارة الوعي الصوتي. فبعض الباحثين، ستانوفيش (Stanovich) مثلاً، يرى أن السبب في صعوبة القراءة لدى الكثير من الأطفال يكمن في الوعي الصوتي، إذ إن النمو البطيء في هذا المجال يؤخر ظهور التقدم في تجزئة الرموز ويبدأ بالفشل في التحصيل والدافعية كما أن غياب الوعي الصوتي يجعل من عملية فهم العلاقات المنتظمة بين الحروف وأصواتها عملية صعبة (Stanovich, 1993)، وهو ما أظهرته نتائج وأدبيات هذا الحقل من انخفاض الأداء القرائي المتزايد عند المتعلمين المتمثل في ضعف قدراتهم على تمييز أصوات الكلمة، وربط الأصوات

حقل تعليم القراءة على ضرورة أن يُعنى أي برنامج لتعليم القراءة للمرحلة الأولية بمهارات محددة تُشكل في مجملها البرنامج المُخصَّص لتعليم القراءة، وهي: تعليم المبدأ الألفبائي للنظام الكتابي للغة باستخدام الطريقة الصوتية من خلال التشديد على العلاقة بين الرمز والصوت، وتنمية الوعي الصوتي، وتنمية الطلاقة اللغوية، وتنمية المفردات، وتنمية الفهم والاستيعاب (NRP, 2000).

إنَّ امتلاك الوعي الصوتي يُعدُّ متطلباً لعملية تعلم القراءة بل يعد خطوة أولى أساسية لاكتساب المبدأ الألفبائي للنظام اللغوي للغة المستهدفة؛ وذلك كون الطفل في مرحلة تعلمه القراءة «يأتي بمعرفة يمكن وصفها بمعرفة غير واضحة أو ضبابية بأصوات اللغة في حالتها المجردة» (Griffith & Olson, 1992؛ Perfetti, 1994؛ السريع، 2015، ص 6)؛ فالطفل الملتحق بالفصول التمهيدية ورياض الأطفال لا يعي بأن الكلام المحكي يتمثل على شكل فونيمات منفردة برغم قدرته على إنتاجها وفهمها في لغته الأم، و«عدم كفاية النضج المتوقعة منه في عملية التمثيل والتشفير الصوتي للغة عندما يبدأ مرحلة تعلم دروس القراءة ربما يشكل عائقاً دون الوصول إلى الوعي الصوتي اللازم لتعليمه مهارة فك شفرة الكثير من الكلمات» (Snow et al., 1998, 5). وبالتالي، فإن التدريب على أنشطة مهارة الوعي الصوتي يحقق للطفل

مهارة القراءة، في حين تؤدي القراءة من جهة أخرى إلى تحسين وتطوير الوعي الصوتي الأمر الذي يجعله مؤشراً جيداً على اكتساب القراءة في سن مبكرة من الدراسة، وأن تطويره لدى الطفل يساعده في اكتسابه القراءة فيما بعد (Gillon & Dodd, 1997). هذه العلاقات القائمة، الارتباطية والسببية، بين مهارتي الوعي الصوتي والقراءة، تأسست على أنظمة كتابية للغات أجنبية، على سبيل المثال الإنجليزية والإسبانية والألمانية والفرنسية... إلخ.، وهي أنظمة كتابية ألفبائية تتميز بأن الرمز الأصغر فيها هو الحرف الذي يقابله الصوت أو الفونيم. ويبقى السؤال ماذا عن طبيعة العلاقة القائمة بين الوعي الصوتي والأداء القرائي للمتعلم في النظام الكتابي العربي؟ وهل من الممكن أن نتنبأ بالنجاح القرائي من متغير الوعي الصوتي؟ إذ إن دراسة مثل هذه تُعدُّ مهمة لكونها أولاً تمكّننا من الكشف عن مدى امتلاك تلميذات الصفوف الأولية مهارات الوعي الصوتي، كما تمكّننا من قياس طبيعة العلاقة بين هذه المهارات وجودة الأداء القرائي في النظام الكتابي العربي عند تلميذات الصفوف الأولية، وإلى أي مدى يُمكن التنبؤ بالنجاح القرائي من خلال مهارات الوعي الصوتي؛ فهي بذلك خطوة أولى مهمة تساعدنا على التشخيص المسبق لما يمكن أن يواجه تلميذات المرحلة من صعوبات في اكتساب القراءة في مراحل متقدمة مما يتيح إمكانية توفير

بالرموز، والنطق الخاطئ للكلمات، وعدم القدرة على التعامل مع الكلمات تمييزاً وتعرفاً ونطقاً (جلال سليمان، 2006). فقد كشفت نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الوعي الصوتي ودوره في معالجة العسر القرائي (Dyslexia) أن هناك عجزاً في المهارات الصوتية عند المعسرين قرائياً، والتي تعد من المهارات الأساسية والمهمة في تطوير سرعة القراءة. فالبرامج التدريبية المطبقة في تطوير مهارات الوعي الصوتي تعكس دورها الإيجابي في تنمية المهارات التلقائية في تعرف الكلمات والاستيعاب القرائي، فالمتأخر قرائياً يواجه جهداً كبيراً في فك رمز الحرف المكتوب على حساب المعنى وهو الأمر الذي جعل كثيراً من الأبحاث في السياق الغربي (على سبيل المثال، دراسات: Yopp & Yopp, 2000; Shaywitz, 2005; Gillon & Dodd, 1997; Torgesen, et al., 1997) وفي السياق العربي أيضاً (على سبيل المثال، دراسات: الفارسي وإمام، 2017م) تتجه لمساعدة التلاميذ من ذوي الصعوبات التعليمية على إكسابهم مهارات الوعي الصوتي في أثناء إكسابهم مهارات فك رموز الحروف في الكلمة المقروءة.

وبناءً على ما تقدم، يتضح أن العلاقة بين الوعي الصوتي وجودة الأداء القرائي علاقة متبادلة، وهو الأمر المتفق عليه لدى أغلب الباحثين فالامتلاك المسبق لمهارة الوعي الصوتي قد يؤدي إلى نتائج أفضل في اكتساب

التدريب الصوتي اللازم لمن لمساعدتهن على اكتساب مهارة القراءة على نحو أنجع وأكثر اقتصادية.
مشكلة البحث:

تتضح مشكلة الدراسة في نقطتين، تتمثل الأولى في النتائج التي أظهرتها الدراسات في أن تنمية الوعي الصوتي في برامج القراءة في المرحلة الأولية بصفوفها الثلاثة لم يُعْتَنَ به، لا في كتب القراءة المُصمَّمة لتلاميذ المرحلة (التويم والسريع، 2015م) ولا في ممارسات المعلمين داخل دروس القراءة كما تم تشخيصه من خلال قياس تصوراتهم (السريع، 2015م). ففي دراسة التويم والسريع (2015م) التي هدفت إلى قياس مدى تضمين منهج «لغتي» للصف الأول الابتدائي لأنشطة الوعي الصوتي كما يتمثل في كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة، كشفت نتائجها عن انعدام تضمين كتب المرحلة لأنشطة الوعي الصوتي، مما يتخالف مع ما تنادي به أدبيات الحقل من ضرورة أن يُعنى أي برنامج في تعليم القراءة بتنمية مهارات الوعي الصوتي. وفي دراسة السريع (2015م) التي حاولت أن تستقصي تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية من خلال تقديرهم لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي، كشفت الدراسة (من خلال فحص بنود الأنشطة التي نالت المتوسطات الأكبر) عن احتمالية وجود خلط لدى هؤلاء المعلمين بين مفهوم الوعي

الصوتي ومفهوم تدريس القراءة بالطريقة الصوتية (phonics)؛ مما قد يعني أن كلا المفهومين يعنيان الشيء نفسه لدى معلّم المرحلة، وأنه حين يمارس الطريقة الصوتية في تدريس القراءة يكون بالضرورة قد مارس تنمية الوعي الصوتي للأطفال، ولكن تدريس القراءة بالطريقة الصوتية لا يعني بالضرورة تحقق تنمية مهارات الوعي الصوتي. وقد يكون مُسوِّغٌ معلمي المرحلة هو أن تنمية الوعي الصوتي من صميم برامج المرحلة التمهيدية التي تسبق دروس القراءة في الصف الأول الابتدائي. وحتى مع التسليم بأن تنمية مهارات الوعي الصوتي مسؤولية البرامج التعليمية السابقة للصف الأول الابتدائي، فإن الطفل قد يلتحق بالصفوف الأولية مباشرة دون المرور برياض الأطفال أو السنة التمهيدية، إذ يُلاحظ عدم إلزامية هذه المرحلة؛ ولأولياء الأمور الخيار في إلحاق أبنائهم بها أو توجه مباشرة والبدء بالصف الأول الابتدائي حين يصل للسن المقتننة (السريع، 2015م)، ووفقاً لآخر إحصائية لوزارة التعليم، فإن 16٪ فقط من طلاب الصف الأول الابتدائي سبق لهم المرور بمرحلة رياض الأطفال مما يعني أن 84٪ منهم تقريباً لم يسبق له ذلك (وزارة التعليم، 1435 - 1436هـ). إضافةً إلى ذلك ما تتميز به المملكة العربية السعودية من مساحة جغرافية كبيرة تكثر فيها المدن الصغرى والقرى والهجر التي تُرفق بها

القراءة في كتب «لغتي» (1435/1436هـ) من التدريب على اكتساب مهارة الوعي الصوتي، كلها اضطرت الباحثين إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين الوعي الصوتي وجودة الأداء القرائي لتلميذات الصفوف الأولية. يُضاف إلى ذلك أن تشخيص مدى ارتباط مهارة الوعي الصوتي، بالنجاح القرائي / أو جودة الأداء القرائي في العربية على نحو متدرج بين الصفوف الأولية لم يكن واضحاً في أدبيات الحقل؛ حيث إن تناول الوعي الصوتي في الدراسات العربية - بحسب علم الباحثين كما تُظهره محركات البحث - يأتي في الأغلب إما ضمن دوره في تشخيص وعلاج الصعوبات القرائية للأطفال ذوي العسر القرائي (على سبيل المثال، دراسات: بابلي وعواد (2010م)؛ الشحات، (2012م)؛ الفارسي وإمام، (2017م) أو من أجل الضبط التجريبي، ولم يكن ذلك مع الأطفال الاعتياديين (السريع، 2015م)؛ فجاء هذا البحث محاولةً لسدّ هذه الثغرات بالكشف عن طبيعة هذه العلاقة، والتي تلخّصت في التساؤل التالي:

ما طبيعة علاقة مهارة الوعي الصوتي (الفونيمي) بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية؟
أسئلة البحث:

1- هل توجد علاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي من حيث التعرف على الكلمة (كما هو مقاس من خلال الصحة القرائية) والطلاقة القرائية (كما

مدارس للتعليم العام، ولكن ليس بالضرورة أن يصاحبها مدارس لرياض الأطفال، مع ملاحظة أن إنشاء مدارس رياض الأطفال مُلقًى على عاتق الاستثمار الخاص الذي قد لا يتشجّع في إنشاء مثل هذه المدارس في الهجر والقرى الصغرى. فإذن من المتوقّع أن الأطفال في الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية ليس بالضرورة قد مرّوا بالمرحلة التمهيدية أو مرحلة رياض الأطفال قبل بدئهم الصف الأول الابتدائي، المرحلة التي يتمّ فيها البدء بتعلّم القراءة، مما يجعلنا نفترض أنه لم يُدرّب على مهارة الوعي الصوتي، التي يُفترض تدريبه عليها في مرحلة رياض الأطفال. كذلك، فإن كتب المرحلة الأولية، وتحديدًا الصف الأول الابتدائي، لم تتضمن، في العموم، أي دروس لتنمية مهارة الوعي الصوتي، كما أشارت إلى ذلك الدراسات (التويم والسريع، 2015م) لتقوم مقام التعويض لمن لم يلتحق برياض الأطفال. فهذه المسوغات: أهمية الوعي الصوتي بصفته عاملاً تنبؤياً لاكتساب مهارة القراءة كما تبينّت في أدبيات الحقل وخاصة في اللغات التي أنظمتها الكتابية أنظمة ألفبائية كاللغة الإنجليزية، والتي أظهرت أن العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي وجودة الأداء القرائي، علاقة طردية، بل وثنائية الاتجاه (reciprocal)، وعدم إلزامية مرور الطفل بمرحلة رياض الأطفال قبل بدئه بالصف الأول الابتدائي، وخلو دروس تعليم

العلاقة وعنصر التنبؤ بين مهارة الوعي الصوتي (الفونيمي) والأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية تحديداً (أي من غير ذوي الصعوبات القرائية) على نحو يقيس ذلك للصفوف الثلاثة الأولى وعلى نحو تنابعي.

2- بتشخيص البحث الحالي لطبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي سينعكس ذلك على نحو يساعد مطوري ومصممي مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي عامة وفي المملكة العربية السعودية تحديداً في تبين أهمية الأنشطة والتدريبات التي تساعد التلاميذ على اكتساب مهارة القراءة واعتمادها.

3- قد يساهم في تطوير مقاييس يمكن توظيفها في قياس مهارة الوعي الصوتي (الوعي الفونيمي) وجودة الأداء القرائي للمراحل الأولية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يركّز البحث في العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي (الفونيمي) والأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية من متكلمي العربية بصفتها لغة أم.

الحدود الزمانية: طُبّق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الهجري (1436-1437هـ).

الحدود المكانية: طُبّق البحث الحالي على تلميذات المرحلة الابتدائية للصفوف الأولية في المدارس الحكومية

هو مقاس بالوقت المستغرق في قراءة الكلمات) لدى تلميذات الصفوف الأولية؟

2- هل تختلف طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي تعزى للصف (الأول، الثاني، الثالث)؟

3- هل يمكن التنبؤ بجودة الأداء القرائي من خلال متغيّر مهارة الوعي الصوتي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- الوقوف على طبيعة العلاقة واتجاهها بين مهارة الوعي الصوتي (الفونيمي) والأداء القرائي (التعرف على الكلمة، الطلاقة القرائية) لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام.

2- معرفة مدى اختلاف الصفوف الأولية الثلاثة في طبيعة العلاقة واتجاهها بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي.

3- تحديد مدى إسهام متغيّر الوعي الصوتي في التنبؤ بجودة الأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية.

أهمية البحث:

تتضح قيمة البحث الحالي في الآتي:

1- لا يوجد بحث في العربية، بحد علم الباحثين من خلال مسح أدبيات الحقل، حاول أن يحدد طبيعة

في محافظة الدوادمي.

التعريفات الإجرائية:

الوعي الصوتي (الفونولوجي Phonological):

مهارة ذات مفهوم واسع تتضمن تعرّف وحدات (الكلمات، والمقاطع، وبدائيات وقوافي الكلمات) من اللغة الشفويّة والقدرة على المناورة بها، كما يُعرّف بأنه «الوعي بالأصوات المكوّنة للكلمات عند تعلّم القراءة والتهجئة» (Harris & Hodges, 1995, p. 187).

الفونيم (أو الصوتم): هو أصغر وحدة صوتية في الكلمة تميز الكلمة عن الأخرى، أي تقوم بالتفريق بين الكلمات من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية فكلمة «نام» مثلاً تختلف عن كلمة «قام» في المعنى بالإضافة لاختلافهما في التركيب الصوتي بفضل وجود فونيم النون في الأولى وفونيم القاف في الثانية (بشر، 2000م، ص 491).

الوعي الصوتي (الفونيمي): هو المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين أشكال الحروف وأصواتها (الفونيمات)، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، وتحقيق ذلك عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً وربطها بالقراءة والكتابة (محمود سليمان، 2006). ويُحال إليه كذلك بأنه: «قدرة

مُحدّدة في التركيز على الأصوات المفردة من الكلمات المنطوقة والمناورة بالاشتغال عليها في شكلها المنفرد، كما يُعرّف بأنه الوعي بالأصوات التي تُشكّل الكلمات المنطوقة/ المحكيّة» (Harris & Hodges, 1995, p. 185). ويقصد بالوعي الصوتي في هذا البحث: إدراك أصوات الكلمة (فونياتها) في حالتها المنفردة المجردة، والتعامل معها من خلال التقسيم والمزج والحذف والإضافة.

أنشطة الوعي الصوتي: تعرف أنشطة الوعي الصوتي بأنها أنشطة التعامل مع الأصوات المحكية للغة على نحو منفرد والاشتغال عليها، والتدريب عليها مما يتطلب وعياً فونيمياً حيث يقوم المتعلم من خلالها بعدد الأصوات داخل الكلمة الواحدة counting، أو بعزل الصوت فيها أو المقطع لنطق المتبقي منها isolating، أو حذف صوت أو مقطع من كلمة ونطق الجزء المتبقي منها deletion، أو أن يقوم بتقسيم الكلمة إلى أصواتها المنفردة أو مقاطعها segmentation، أو أن يقوم بمزج أصوات منفردة أو مقاطع لتشكيل كلمة blending، أو إضافة صوت أو مقطع لتشكيل كلمة أخرى addition، أو إعادة ترتيب الفونيمات للكلمة الواحدة من أجل تشكيل كلمة أخرى جديدة، أو أن يُقابل ويُصنّف مجموعة من الكلمات وفقاً لصوتها الأول أو الأوسط أو الأخير categorization، كما يتطلب النشاط من المتعلم الانتباه

فقط إلى السجع أو الجناس أو التنغيم rhyming / alliteration داخل الجملة من خلال استماعه لنصوص تتضمن ذلك ومساعدته على ملاحظتها (Snow et al., 1998; Yopp & Yopp, 2000؛ السريع، 2015م)، ويتحدد هذا الوعي بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في بطاقة الأداء المهاري المعد من قبل الباحثين (مقياس/ اختبار الوعي الصوتي).

الأداء القرائي: هذا المصطلح يتصف بالعمومية ويتحدد بالسياق الذي يرد فيه، وفي هذا البحث عني الباحثان بالأداء المتمثل في قراءة الكلمات قراءة صحيحة من جانب، والوقت المُستغرق في قراءتها من جانب آخر.

الصفوف الأولية: المقصود بالصفوف الأولية في هذه الدراسة الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية (الصف الأول، الثاني، الثالث).

منهج البحث وإجراءاته وأدواته:

تبنى الباحثان المنهج الارتباطي لوصف طبيعة العلاقة بين متغيري الوعي الصوتي والأداء القرائي، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة على نحو يقيس مدى إسهام أحد هذين المتغيرين في التنبؤ بالمتغير الآخر من خلال منهجية الانحدار الإحصائي.

إجراءات البحث:

اتخذ الباحثان الإجراءات المناسبة لوصف العلاقة

وتحديد اتجاهها وعامل التنبؤ فيها، حيث اختاراً مقياساً سابقاً للوعي الصوتي (السريع، 2015م) تم فيه حصر أبرز مهارات الوعي الصوتي التي يمكن أن يستخدمها المعلمون داخل حجرات الدراسة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتلاميذهم، والتي هي ذات علاقة بجودة الأداء القرائي. كذلك، صمّم اختباراً لقياس جودة الأداء القرائي يناسب المرحلة من حيث مقدرتها القرائية المحتملة. واختيرت عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية من مدارس من محافظة الدوادمي، بلغ عددهن ثلاثين تلميذة من كل صف.

تم القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق مقياسي الوعي الصوتي والأداء القرائي الذي قام الباحثان بتصميمه على عينة مكونة من (10) تلميذات من مجتمع الدراسة للتأكد من ثبات الأداة وصدقها.

تم تطبيق مقياسي الوعي الصوتي والأداء القرائي على عينة البحث المكونة من (30) تلميذة من كل صف من الصفوف الأولية تم سحبها عشوائياً من المدرسة المختارة، وذلك بعد أخذ الإذن بذلك.

تصحيح المقاييس من أجل جمع المعلومات ثم تفرغها بيانياً تبعاً لمتغيرات البحث وتحليلها بواسطة برنامج SPSS.

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث الحالي تلميذات الصفوف

العلاقة بينهما، اتضح أن الشريحة البارزة والمستفيدة هي من ذوي الصعوبات القرائية وهو الأمر الذي توصل إليه الباحثون من نتيجة مؤكدة «بأن الصعوبات المرتبطة بالجوانب الصوتية من اللغة كانت العلاقة الأكثر بروزاً وتحديدًا للعسر القرائي للأطفال» (Shaywitz, 2005, 55)، ولذا كان الاهتمام موجّهًا لهذه المرحلة تحديدًا بتشخيص مهارات الوعي الصوتي لديهم، ومقارنة أدائهم بأداء طلاب اعتياديين لغرض الضبط التجريبي أو لغرض المقارنة أو لبناء مقاييس قرائية تستلزم أن تكون هناك عينة من غير ذوي العسر القرائي (المنيع، 2013م). وقد تبنى الباحثان مقياسًا سابقًا للوعي الصوتي (السريع، 2015م) لشموليته وحدائته حيث حُصرت أبرز مهارات الوعي الصوتي (مع التمثيل لها) ذات العلاقة بجودة الأداء القرائي التي يمكن أن يستخدمها المعلمون داخل حجرات الدراسة لتنمية تلك المهارات لدى تلاميذهم. ويهدف المقياس إلى تحديد مهارات العمليات الصوتية الأساسية في تعلم القراءة، تلك التي يمكن من خلالها تشخيص مدى امتلاك تلميذات المراحل الأولية مهارة الوعي الصوتي المتمثلة في تحديد الفونيم في الكلمة، وتحليل الكلمة إلى مقاطع وتحليل المقاطع والكلمات إلى فونيمات، وعدّها، وحذف، وإضافة الفونيمات، وتمييز الأصوات في مواقعها في الكلمة، وضم الأصوات ومزجها. وبناء عليه قُومت كل

الأولية من متكلمي اللغة العربية بصفاتها اللغة الأم (الأول، والثاني، والثالث) في المدارس الحكومية في التعليم العام.
عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من التلميذات العاديات (أي من غير ذوات الصعوبات التعلّميّة) في المراحل الأولية (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي) من مدراس التعليم العام الحكومي في مدينة الدوادمي، ونظرًا لتعدّد إمكانية سحب العينة عشوائيًا من مجتمع تلميذات المراحل الأولية كلها مباشرة من قوائم متوافرة؛ وذلك لحساسية المرحلة ولتعدّد ذلك عمليًا، تم اختيار مدرسة من مجتمع المدارس الابتدائية في محافظة الدوادمي بشكل عشوائي، وذلك لسهولة الوصول إليها، حيثُ اختير فصل واحد من كل مرحلة من المراحل الأولية (الصف الأول، الثاني، الثالث الابتدائي) عشوائيًا أيضًا، وتم اختيار (30) تلميذة كعينة من تلميذات كل صف أولي على نحو مقصود. ونظرًا لتطبيق التجربة فرديًا، وهذا يتطلب وقتًا طويلاً، فقد اكتفى الباحثان بالعدد المناسب للتحليل الإحصائي من كل صف دراسي (30 تلميذة).

الأدوات:

1 - مقياس مهارات الوعي الصوتي:

من خلال مراجعة الحقول المتعلقة بتعليم القراءة للصفوف الأولية وأنشطة الوعي الصوتي وطبيعة

(judgment rating). ويهدف هذا الاختبار لقياس القدرة القرائية في التعرف على الكلمات من خلال تحديد مستوى الطلاقة اللغوية وذلك عن طريق ساعة لضبط الوقت والصحة القرائية عن طريق احتساب درجة (1) للكلمة الصحيحة و(صفر) للكلمة المنطوقة بشكل خاطئ. علماً أن الدرجة الكلية هي مجموع الكلمات الصحيحة (50 درجة) لاختبار الصفين الأول والثاني الابتدائي و(100) درجة لاختبار الصف الثالث الابتدائي، حيث كان هناك تناوب لتطبيق المقياسين لإيجاد تأثير متعادل (counterbalance)؛ وذلك لتجنب تأثير كلٍّ من «التأثير العابر أو نقل الأثر» carryover و«تأثير الترتيب» order effect، بحيث تُكَلَّف التلميذة بقراءة كلمات النص القرائي قراءة جهرية مع احتساب الأخطاء إذا حذفت أو أبدلت أو ترددت، وأما إذا قامت التلميذة بالتصحيح الذاتي فلا يحتسب، ولكن يُسَجَّل من حيث الوقت. وتم تقويم كل تلميذة في مهارة القراءة وتحديد جودة قراءتها عن طريق آلة تسجيل للتأكد من صحة النطق وضبط الوقت باستخدام ساعة توقيت بالإضافة لاستهارة دُون فيها وصفُ الأداء، وبناء عليها صُنِّفَت مهارة التلميذة القرائية، واستخرجت النتائج وفقاً لعدد الكلمات الصحيحة (عدد الكلمات - عدد الأخطاء = النتيجة النهائية).

صدق الأداة: عُرِضَت الأدواتان (الاختباران) على

تلميذة في مهارة الوعي الصوتي باستخدام محك رباعي وفقاً لمقياس «ليكرت Likert» بحيث تُصنَّف المهارة بناءً عليه من ضعيف إلى متقن، أي من قيمة: 1-4، بحيث إن القيمة (1) تعني أن امتلاك التلميذة المهارة كان ضعيفاً، والقيمة (2) تعني أن امتلاكها مهارة الوعي الصوتي كان متوسطاً، والقيمة (3) أن امتلاكها مهارة الوعي الصوتي كان جيداً، والقيمة (4) تعني أن امتلاكها المهارة كان متميزاً أو مُتَقَنّاً، كما استخدمت آلة تسجيل في هذا الاختبار لتسجيل النطق وللتأكد من صحته لاحقاً، كما استخدمت بطاقات لتدوين الملاحظات عليها.

مقياس (اختبار) الأداء القرائي:

نظراً لعدم إمكانية تبني مقاييس معيارية لمهارة القراءة لتلاميذ المرحلة الأولية، قام الباحثان بإعداد اختبارين لقياس الأداء القرائي، أحدهما ضم قائمة بخمسين كلمة من الكلمات الكثيرة والقليلة الشيوع (High/Low Frequency) حيث تضمن المقياس قوائم لكلمات منفردة موجهة للصف الأول والثاني من المرحلة الأولية تحديداً، وثانيهما عبارة عن نص قرائي قصير من النوع المعلوماتي informational/expository موجه لتلميذات الصف الثالث من المرحلة الأولية. وقد تمَّ تحديد الشيوع للكلمات من خلال مسح الكتب المدرسية للتلميذات وتقديرات معلمات المرحلة من خلال ما يُعرَف في مناهج البحث بالتقديرات الذاتية للمحكِّمين

عبدالله بن محمد السريّ، ونور بنت عبيد العتيبي: علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية

مقياسين يقيسان سمتين يفترض فيهما أن تأخذا منحى
تعاكسياً؛ أي زيادة الصحة القرائية للكلمة مع قلة الوقت
الذي أخذته هذه الكلمات لقراءتها من قبل التلميذات
(انظر قيم الارتباط ومستوى الدلالة في جدول رقم (3)
ليانات الصف الأول، و جدول رقم (4) لبيانات الصف
الثاني، و جدول رقم (5) لبيانات الصف الثالث).

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأدوات
(الاختبارين) عن طريق إعادة الاختبار وذلك بعد
تطبيقه على عينة من خارج أفراد الدراسة من تلميذات
الصفوف الأولية بلغ عدد أفرادها (10) تلميذات من
مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الدوادمي وبفارق
زمني في التطبيق بلغ أسبوعين. ومن ثم، حسب معامل
ارتباط «بيرسون» بين التطبيقين، وذلك لكل اختبار من
اختبارات المقاييس.

عدد من ذوي الاختصاص بموضوع البحث، وهم
(13) مُحكِّمًا من حملة الماجستير والمشرفات التربويات
ومعلمات الصفوف الأولية، لفحصهما من حيث
المهارات المقاسة (construct) ومحكات التقويم، فتمَّ
التحقق من صدق محتوى الاختبارين وذلك بعرضهما
على مجموعة المحكِّمين لإبداء رأيهم في مقياس الوعي
الصوتي من حيث مناسبة بنائه اللغوي للصفوف الأولية
ومدى انتفاء كل نشاط لمطالب تعليم الوعي الصوتي
ومدى صحة هذه الأنشطة، وفي مقياس الأداء القرائي
من حيث سلامة اللغة ومقروئية المفردات وتحديد
شيوعتها، وكان من توصياتهم «ضبط أواخر الكلمات
لتحقيق هدف الاختبار». كذلك، ما أظهرته نتائج
التحليل البعدي للبيانات من أن هناك علاقة سالبة دالة
إحصائيًا بين بيانات قراءة الكلمات وبيانات وقت القراءة
وهو ما يُعرَف «بالصدق التلازمي» وهو اتفاق نتائج

جدول (1). معاملات الثبات لاختبار مقياس الوعي الصوتي.			جدول (2). معاملات الثبات لاختبارات مقياس الأداء القرائي.		
اختبار مقياس الوعي الصوتي	معامل الثبات	مستوى الدلالة	اختبار مقياس الأداء القرائي	معامل الثبات	مستوى الدلالة
أنشطة الوعي الصوتي	0.91	0.000	الصحة القرائية	0.85	0.000
			الوقت المستغرق	0.95	0.000

حيث الصحة القرائية و(0.95) من حيث الوقت
المستغرق للقراءة، وتعتبر معاملات الثبات هذه مناسبة
لأغراض البحث الحالي.

يتضح من الجدولين، (1)، (2)، أن معاملات
الثبات بطريقة إعادة للاختبارات جاءت بنتيجة
(0.91) لتطبيق مهارات الوعي الصوتي، و(0.85) من

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة: «هل توجد علاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي من حيث التعرف على الكلمة (كما هو مقاس من خلال الصحة القرائية) والطلاقة القرائية (كما هو مقاس من خلال الوقت المستغرق في قراءة الكلمات) لدى تلميذات الصفوف الأولية؟» قام الباحثان أولاً بفحص أولي للبيانات قبل إجراء التحليل الاستدلالي، وذلك للتأكد من تحقق الافتراضات اللازمة لاستخدام المعامل الإحصائي المعني، وهو معامل بيرسون للارتباط، وذلك بالتأكد من طبيعة البيانات، واعتدالية التوزيع للبيانات للمتغيرات، وخطية البيانات، وتجانسها (homoscedasticity). وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: بيانات الصف الأول الابتدائي:

تُوجد ثلاثة متغيرات تابعة جمعت البيانات حولها للصف الأول الابتدائي، وهي:

(1) درجاتهن على اختبار الوعي الصوتي، و(2) درجاتهن على اختبار الأداء القرائي من حيث الصحة القرائية للكلمات (خمسون كلمة)، و(3) درجاتهن على اختبار الأداء القرائي من حيث الوقت المُستغرق في قراءة الكلمات المستهدفة (خمسون كلمة). وقد أظهر فحص الافتراضات أن البيانات كمية من نوع البيانات الفئوية حيث قيست مهارة الوعي الصوتي من خلال تدريج ليكرت الرباعي، وأما المتغيران الآخران، الأداء

القرائي للكلمات من حيث الصحة القرائية في قراءة الكلمات ومن حيث الوقت المستغرق في قراءتها، فهي متغيرات من نوع نسبة، حيث قيس الأول بعدد الكلمات التي قرئت قراءةً صحيحة، وأما المتغير الآخر فقيس بالوقت الذي تقضيه التلميذة في قراءة الخمسين كلمة. وقد أظهر فحص البيانات من خلال الرسوم البيانية (الأصول والأوراق Stem-and-Leaf) أن هناك قيماً متطرفة، ولكنها ليست متطرفة جداً على نحوٍ يؤثر في المعالجة الإحصائية للبيانات وتوجيهها بالنسبة لمتغير الوعي الصوتي. وفي العموم أظهر أفراد العينة قدراً مناسباً من الوعي الصوتي في أثناء فحص البيانات إلا أن هناك بعض القيم المتطرفة التي ظهرت في أثناء فحص البيانات لكل من المتغيرات الثلاثة، ولكنها لم تكن متطرفة إلى حد كبير مما يعني أنها لن تؤثر في سير عملية المعالجة الإحصائية أو أن يكون لها تأثير في النتائج. وبالنسبة للمتغير المعنون بـ «قراءة الكلمات من حيث الصحة القرائية» فقد تبين أن هناك قيمة متطرفة جداً (وهي القيمة المرتبطة بالتلميذة رقم 30 في عينة الدراسة). وبالنسبة للمتغير المعنون بـ «قراءة الكلمات من حيث الوقت المستغرق» فقد أظهرت البيانات أن أفراد العينة عامة استغرقوا وقتاً مناسباً في معالجة الكلمات باستثناء ثلاث قيم جاءت متطرفة بشكل ملحوظ فيما يخص الوقت اللازم لمعالجة الكلمات، وذلك للتلميذات

عبدالله بن محمد السريع، ونور بنت عبيد العتيبي: علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية

ذوات الأرقام، (19)، (26)، (30) من عينة الدراسة. ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة اللاتي حصلن على هذه القيم قد تكون لديهن صعوبة في معالجة الكلمات في وقت قصير. ونظرًا لوجود هذه القيم المتطرفة أُجري التحليل الإحصائي على البيانات بوجودها مرة وبعدم وجودها؛ وذلك للنظر في تغيير النتائج وفقًا لذلك باستخدام معاملات تحتمل وجود مثل هذا النوع من القيم المتطرفة (مثل المعاملات الإحصائية اللابارمترية كمعامل سيرمان على سبيل المثال). ومن حيث التوزيع الاعتدالي للقيم تم اختبار اعتدالية التوزيع للقيم من خلال اختبار كولموجوروف-سميرنوف، والذي أظهر أن قيم المتغيرات، الوعي الصوتي وقراءة الكلمات من حيث الصحة، وقراءة الكلمات من حيث وقت المعالجة، لم تتوزع اعتداليًا، أي بُعِثت عن التوزيع الطبيعي، ومن ثَمَّ تم رفض الفرض الصفري بأن هناك توزيعًا اعتداليًا لقيم المتغير التابع، ولكن بفحص الرسم البياني فيما يُعرف بـ Normal Q-Q

Plot، لكل المتغيرات لوحظ أن القيم متوزعة حول الخط المستقيم (خط الانحدار) مما يُعطي مؤشرًا إلى أن البيانات تقرب إلى حد ما من المنحى الاعتدالي. وفيما يختص بالافتراض الرابع المتعلق بمفهوم التجانس homoscedasticity، فقد لوحظ أن المسافة بين القيم على الخط متقاربة أو متشابهة إلى حد ما، ما إن نتجه من اليسار إلى اليمين. وهكذا بسبب تطرف بعض القيم، وكون توزيع البيانات يبدو ليس توزيعًا طبيعيًا، ولأن عدد المختبرين لم يتجاوز (30) تلميذة لكل صف، فقد حلل الباحثان البيانات باستخدام كل من معامل بيرسون وكذلك المعامل الإحصائي سيرمان (Spearman Rho) لاختبار ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات المستهدفة، الوعي الصوتي من جهة، والأداء القرائي للكلمات كما قيس بالصحة القرائية من جهة، وكما قيس بالوقت المستغرق لقراءتها. ويُظهر الجدول (3) نتائج التحليل للبيانات باستخدام كلا المعاملين الإحصائيين: بيرسون وسيرمان على التوالي.

جدول (3). نتائج التحليل باستخدام معاملي بيرسون وسيرمان لبيانات الصف الأول.

الوعي الصوتي	قراءة الكلمات (الصحة القرائية للكلمات)	وقت معالجة قراءة الكلمات
الوعي الصوتي	.565**	-.502**
قراءة الكلمات (الصحة القرائية للكلمات)	.366*	-.616**
وقت معالجة قراءة الكلمات	-.304-	-.422*

** دال عند مستوى (0.01)؛ * دال عند مستوى (0.05)

التحليل اللابارميتري (فقد كانت قيمة ألفا = 0.102 مع معامل سبيرمان).

ثانيًا: بيانات الصف الثاني الابتدائي:

سار الباحثان في تحليل البيانات على المنوال نفسه الذي تم على بيانات الصف الأول الابتدائي وللمتغيرات التابعة الثلاثة (الدرجات على اختبار الوعي الصوتي، وعلى اختبار الأداء القرائي من حيث الصحة القرائية للكلمات ومن حيث الوقت المُستغرق في قراءتها)، وانتهى التحليل إلى تحقيق شرط نوعية البيانات، بكونها كمية فئوية. وبفحص البيانات من خلال الرسوم البيانية، Stem-and-Leaf تبين أن هناك قيمًا متطرفة، ولكنها ليست متطرفة جدًا بحيث تؤثر في التجانس الذي يسود استجابات عينة الدراسة فينعكس ذلك على المعاملات الإحصائية لهذه الاستجابات. وفيما يختص بالتوزيع الاعتدالي للقيم باختبار كولموجوروف - سميرونوف (K-S Test) فقد تبين أن قيم متغير الوعي الصوتي قد حادت عن التوزيع الطبيعي، بخلاف توزيع البيانات لمتغيري قراءة الكلمات من حيث «الصحة القرائية» ومن حيث «وقت المعالجة» الذي كان توزيع البيانات فيها توزيعًا اعتداليًا. وأما فيما يختص بالتجانس، فقد لوحظ أن المسافة بين القيم على الخط متقاربة أو متشابهة إلى حد ما، ما أن نتجه من اليسار إلى اليمين. وبسبب أن بعض القيم متطرفة، وأن توزيع

ملاحظة: القيم التي تحتها خط في هذا الجدول والجدول التالية هي القيم الناتجة من تحليل البيانات بمعامل سبيرمان، والمذكورة من غير خط تحتها هي الناتجة من معامل بيرسون.

ويُظهر الجدول أعلاه (3) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي للصف الأول الابتدائي عند مستوى دلالة أقل من 0.05، إذ ظهرت قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات) تساوي = 0.366 (وبمعامل بيرسون قيمة الارتباط = 0.565)؛ مما يعني أنه كلما كانت قيمة متغير الوعي الصوتي عالية صاحبها درجة عالية في الأداء القرائي المتمثل في قراءة الكلمات قراءة صحيحة. كما أظهر التحليل نتيجتين مختلفتين حول طبيعة العلاقة بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي (الوقت المستغرق في قراءة الكلمات) وفقًا للمعامل الإحصائي المُستخدم. فبالتحليل الباراميتري تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي عند مستوى دلالة أقل من 0.05، وبقيمة معامل ارتباط = -0.502، والذي يعني، أن العلاقة سالبة، بمعنى أن الأداء العالي في مهارة الوعي الصوتي يصاحبها وقت قصير يُستهلك في قراءة الكلمات، وهو ما يُتوقع في طبيعة العلاقة بين المتغيرين بأن تكون سلبية، إلا أن دلالة هذه العلاقة لم تتضح مع

عبدالله بن محمد السريّ، ونور بنت عبيد العتيبي: علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية

البيانات يبدو توزيعاً ليس اعتدالياً لكل المتغيرات، ولأن عدد المختبرين لم يتجاوز (30) تلميذة لكل صف، فقد أجرى الباحثان التحليل باستخدام كلا المعاملين، معامل بيرسون بالإضافة إلى المعامل الإحصائي سبيرمان راو لاختبار ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات

جدول (4). نتائج التحليل باستخدام معاملي بيرسون وسبيرمان (القيم التي تحتها خط) لبيانات الصف الثاني.

الوعي الصوتي	الوعي الصوتي	قراءة الكلمات (الصحة القرائية للكلمات)	وقت معالجة قراءة الكلمات
الوعي الصوتي		.496**	-.233-
قراءة الكلمات (الصحة القرائية للكلمات)	.426*		-.240-
وقت معالجة قراءة الكلمات	-.092-	-.206-	

** دال عند مستوى (0.01)؛ * دال عند مستوى (0.05)

ثالثاً: بيانات الصف الثالث الابتدائي:

فُحصت بيانات المتغيرات التابعة للصف الثالث بالطريقة السابقة للتحقق من الافتراضات اللازمة للمعامل الإحصائي (الدرجات على اختبار الوعي الصوتي، وعلى اختبار الأداء القرائي من حيث (1) الصحة القرائية في قراءة نص من مائة كلمة، و(2) من حيث الدرجات على اختبار الأداء القرائي، أي الوقت المُستغرق في قراءة النص المكون من مائة كلمة). وقد تبين أن نوعية البيانات كمية من النوع الفئوي. وتبين من فحص البيانات لكل المتغيرات الثلاثة من خلال الرسوم البيانية، Stem-and-Leaf، وجود قيم متطرفة، ولكنها ليست متطرفة جداً بحيث تؤثر في التجانس الذي يسود

ويُظهر الجدول أعلاه (4) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي لقراءة الكلمات من حيث الصحة القرائية للصف الثاني الابتدائي عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث ظهرت قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات) تساوي 0.496 و 0.426 لكلا المعاملين على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً؛ مما يعني أنه كلما كانت قيمة متغير الوعي الصوتي عالية صاحبها درجة عالية في الأداء القرائي المتمثل في قراءة الكلمات قراءة صحيحة، في حين لم تكن القيمة دالة إحصائياً مع متغير الأداء القرائي المتعلق بالوقت المستهلك في قراءة الكلمات (قيمة ألفا = 0.628).

أن البيانات تقرب إلى حد ما من المنحى الاعتدالي. وفيما يختص بتجانس القيم، فقد لوحظ أن المسافة بين القيم إلى حد ما على الخط متقاربة ما أن نتجه من اليسار إلى اليمين. وهكذا بسبب تطرف بعض القيم، وأن توزيع البيانات يبدو توزيعاً ليس اعتدالياً لكل المتغيرات، ولأن عدد المختبرين لم يتجاوز (30) تلميذة لكل صف، فقد تبني الباحثان المعامل الإحصائي «سبيرمان راو» لاختبار ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات المستهدفة مع عرض نتائج التحليل المجرى باستخدام معامل بيرسون كذلك، وذلك فيما يلي:

استجابات عينة الدراسة. وفيما يختص باعتدالية التوزيع للقيم من خلال اختبار كولموجروف - سميرونوف (K-S Test)، فقد أظهرت النتائج أن قيم المتغيرات، الوعي الصوتي وقراءة الكلمات من حيث الصحة، بخلاف متغير قراءة الكلمات من حيث «وقت القراءة»، لم تتوزع اعتدالياً، أي حادت عن التوزيع الاعتدالي، ومن ثم تم رفض الفرض الصفري بأن هناك توزيعاً اعتدالياً لقيم المتغيرين التابعين؛ ولكن بفحص الرسم البياني فيما يُعرف بـ Normal Q-Q Plot، لكل المتغيرات يُلاحظ أن القيم متوزعة حول الخط المستقيم؛ مما يُعطي مؤشراً إلى

جدول (5). نتائج التحليل باستخدام معاملي بيرسون وسبيرمان (القيم التي تحتها خط) لبيانات الصف الثالث.

الوعي الصوتي	قراءة الكلمات (الصحة القرائية لقراءة نص من 100 كلمة)	وقت معالجة قراءة الكلمات لنص من 100 كلمة
الوعي الصوتي	-0.210-	0.239
قراءة الكلمات (الصحة القرائية للكلمات)	-0.141-	-0.843**
وقت معالجة قراءة الكلمات	0.238	-0.801**

** دال عند مستوى (0.01)

ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة = 0.000 لدى تلميذات الصف الثالث بين متغيري «قراءة الكلمات قراءة صحيحة»، و«وقت قراءة الكلمات»، وبقية ارتباط عالية جداً ($r = -0.80$)؛ مما يعني أن الوقت المستغرق في قراءة الكلمات يقل بشكل كبير مع الصحة القرائية للكلمات، أي إن قراءتهن للكلمات على نحو صحيح لا يستهلك منهن وقتاً طويلاً، وهذا متوقع

ملاحظة: ويظهر الجدول (5) أنه لا يوجد ارتباط بين المتغيرات، مع وجود القيم المتطرفة جداً وبعد حذفها، فقد انتهى التحليل إلى النتائج نفسها، وهو أن قيمة الارتباط غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، بين متغير الوعي الصوتي من جهة ومتغيري الأداء القرائي من جهة أخرى (صحة قراءة الكلمات في النص، والوقت المستغرق في قراءتها) ولكن يُلاحظ وجود علاقة

متغيّري الوعي الصوتي والأداء القرائي من جهة كما قد تُفسّر العلاقة العكسية بينهما. إن الوصول لنتيجة مثل هذه قد يستلزم اختبارَ صفوفٍ أعلى من الصف الثالث الابتدائي، كأن تُبحث العلاقة بين متغيّري الأداء القرائي (قراءة الكلمات أو النص) والوعي الصوتي لدى تلميذات من الصف الرابع الابتدائي، وربما من صفوف أعلى للتأكد من مدى ثبات عدم وجود العلاقة بين المتغيّرين.

وللإجابة عن التساؤل الثاني:

هل تختلف طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي تعزى للصف (الأول، الثاني، الثالث)؟ يتضح من تحليل بيانات الدراسة أن هناك اختلافاً في طبيعة العلاقة تعزى للصف بوجود علاقة ارتباط موجبة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات للصف الأول، حيث ظهرت قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات) تساوي (0.366) (وبمعامل بيرسون قيمة الارتباط = 0.565) مما يعني أنه كلما زاد الوعي الصوتي لدى التلميذة زادت صحة قراءتها للكلمات. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيّري الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي لقراءة الكلمات من حيث الصحة القرائية للصف الثاني الابتدائي عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث ظهرت قيمة الارتباط بين

من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، الذي يعد نهاية المرحلة التي يُفترض فيها اكتساب مهارة القراءة بمستوى عالٍ بالقياس إلى قريناتهم في الصفين الأول والثاني اللاتي مازِلْنَ في مرحلة أولية من تعلم مهارة القراءة. كما لوحظ أن قيمة الارتباط، وإن كانت صغيرة جداً، بين متغيّري الوعي الصوتي ومتغيّري قراءة الكلمات، كانت قيمةً سالبة، وهذا بخلاف ما وُجد مع تلميذات الصف الأول والصف الثاني. وهذا يجعلنا نطرح التساؤلين التاليين: هل يُمكن أن يكون متغيّري الوعي الصوتي لا علاقة له بالتبة بعد أن تصل التلميذات إلى مراحل أعلى في مهارة القراءة، كمرحلة الصف الثالث الابتدائي؟ وماذا عن هذه العلاقة العكسية الموجودة بين متغيّري الوعي الصوتي ومتغيّري الصحة القرائية لقراءة الكلمات؟ إن فحص البيانات (الدرجات الخام) المرتبطة بالوعي الصوتي لتلميذات الصف الثالث على اختبار/ مقياس «الوعي الصوتي يُظهر أن أداءهنَّ كان مُتميّزاً؛ فقد حصلت كلهن على الدرجة القصوى (4 وفقاً للمقياس) دون أن يكون هناك أي تفاوت بينهن، بخلاف أدائهنَّ على متغيّري الأداء القرائي، حيث لُوْحِظَ أن هناك تفاوتاً في الأداء، وكان المدى للدرجات الخام (52-95 من 100). إن هاتين الملاحظتين على درجات تلميذات الصف الثالث الابتدائي في الاختبارين قد تُفسّر السبب في عدم اتضاح طبيعة العلاقة بين

الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات) تساوي 0.426، وهي قيمة دالة إحصائياً. وظهرت قيمة الارتباط بمعامل بيرسون (0.496) مما يعني أنه كلما زاد الوعي الصوتي لدى التلميذة زادت الصحة القرائية لديها. وهكذا نلاحظ أن قيم الارتباط كانت أعلى نسبياً مع الصف الأول حيث جاءت (قيمة المعامل = 0.565) منها مع الصف الثاني الابتدائي والتي جاءت قيمة معامل الارتباط فيها (قيمة المعامل = 0.426)، وهما قيمتان أعلى

من القيمة الموجودة مع بيانات الصف الثالث والتي كان معامل الارتباط فيها (-0.141)، بين متغير الوعي الصوتي وقراءة الكلمات، و(0.238)، بين متغير الوعي الصوتي ووقت القراءة رغم أنهما قيمتان غير دالتين إحصائياً.

الإجابة عن التساؤل الثالث.

هل يمكن التنبؤ بالأداء القرائي من خلال متغير الوعي الصوتي؟

جدول (6). نتائج تحليل الانحدار الإحصائي الخطي لحساب العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والأداء القرائي لبيانات الصف الأول وتحليل التباين الأحادي

المتغير التابع	المتغير المستقل (المتغير المُتنبئ أو المُفسَّر)	ر	ر ²	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأداء القرائي	الوعي الصوتي	.565	.319	16.655 7.917	.565	13.124	0.001

معادلة الانحدار الإحصائي: $y = 16.655 + 7.917 X$ (القيم في الأداء القرائي المتنبأ بها من خلال الأداء على الوعي الصوتي)

من حيث التنبؤ بالمتغيرات، فقد تمت معالجة المتغيرات التي وُجد أن لها علاقات ارتباطية دالة إحصائياً فقط، كما وُضح سابقاً. فقد أُجري تحليل الانحدار الإحصائي بين المتغيرات ذات العلاقة، الوعي الصوتي والأداء القرائي (صحة قراءة الكلمات)، على بيانات تلميذات الصف الأول، وقد تبين من خلال التحليل أن 31.9٪، أي تقريباً 32٪ من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات يُمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي (انظر الجدول رقم 6).

وبإجراء اختبار «ف»، كما في الجدول أعلاه رقم (6) نلاحظ أن قيمة ألفا = 0.001، وهي قيمة أقل من 0.05 مما يشير إلى رفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود علاقة خطية linear relation بين المتغيرين (أي بأن قيمة ر تربيع = 0)، وأنه بقيمة $F = 13.124$ ، وبدرجات حرية = (1، 29)، فإن الاختبار دال إحصائياً؛ وبذا نفترض أن هناك علاقة خطية دالة إحصائياً بين المتغيرين في الموديل الذي تبنيه.

وبالنسبة لبيانات الصف الثاني الابتدائي فقد تم إجراء تحليل الانحدار الإحصائي بين المتغيرات ذات العلاقة، الوعي الصوتي والأداء القرائي (صحة قراءة

عبدالله بن محمد السريع، ونور بنت عبيد العتيبي: علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية

الكلمات)، وقد أظهرت النتائج أن 24.6٪، أي تقريباً يُمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي لتلميذات الكلمات 25٪، من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات الصف الثاني (انظر الجدول 7).

جدول (7). نتائج تحليل الانحدار الإحصائي الخطي لحساب العلاقة التنبؤية بين الوعي الصوتي والأداء القرائي (قراءة الكلمات) لبيانات الصف الثاني، وتحليل التباين الأحادي.

المتغير التابع	المتغير المستقل (المتغير المُنبئ أو المُفسر)	ر	ر ²	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأداء القرائي	الوعي الصوتي	.496	.246	12.298 8.950	.496	9.131	.005

معادلة الانحدار الإحصائي: $y = 12.298 + 8.950 x$ (القيم في الأداء القرائي المتنبأ بها من خلال الأداء على الوعي الصوتي)

الاطلاع على نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جُمِعت من أفراد العينة وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير الوعي الصوتي ومتغير الأداء القرائي لدى الصفيين الأول الابتدائي والثاني وعدم دلالاتها إحصائياً لدى الصف الثالث الابتدائي مما أظهر اختلافاً في طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي (الفونيمي) والأداء القرائي لصالح أفراد عينة الصفيين الأول والثاني الابتدائي، كما أظهرت النتائج أن 25٪ و 32٪ على التوالي) من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات يُمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي وذلك باستخدام منهج الانحدار الإحصائي لمعرفة مدى إسهام أحد المتغيرين في التنبؤ بالآخر وهو ما يمكن أن تتبناه الدراسات القادمة بمزيد من الإثبات، وهكذا جاءت نتائج البحث الحالي متسقة مع ما أظهرته نتائج الدراسات والأبحاث السابقة في مجال الوعي الصوتي

وباختبار F، نلاحظ أن قيمة ألفا = 0.005، وهي قيمة أقل من 0.05؛ مما يُشير إلى أن الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد علاقة خطية بين المتغيرين (أي بأن قيمة ر² = 0)، يمكن رفضه وبقية = 9.131، وبدرجات حرية = 29، فإن الاختبار دال إحصائياً؛ وبذا نفترض أن هناك علاقة خطية دالة إحصائياً بين المتغيرين في المودل الذي تبينناه (انظر إلى الجدول رقم 7).

وهكذا نجد أنه يُمكن التنبؤ بالأداء القرائي لتلاميذ الصفوف الأولية من خلال مهارتهم في الوعي الصوتي، وأن ذلك محصور لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي تحديداً دون الصف الثالث الابتدائي الذي لم يوجد بين متغيراته علاقة ذات دلالة إحصائية.

وهكذا نجد أن طبيعة العلاقة بين الوعي الصوتي (الفونيمي) والأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية تتوقف على الصف، وأن ذلك ليس عاماً، فبعد

للبيانات التي جُمعت من أفراد العينة انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي ما يلي:

أن أفراد العينة يمتلكون قدرًا مناسبًا من مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي الجيد، وأن الوقت الذي استغرقوه في معالجة الكلمات كان مناسبًا. كما أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الصوتي والأداء القرائي عند تلميذات الصف الأول والثاني، دون أن يكون ذلك مع تلميذات الصف الثالث لا من حيث الصحة القرائية ولا من حيث الوقت المستغرق في معالجة الكلمات، وهذا قد يكون نتيجة لأن كل التلميذات كان مستواه في الوعي الصوتي عاليًا جدًا، حيث حصلن على قيم متشابهة وعالية (4 من 4 تقريبًا) مما منع وجود تفاوت في القيم يسمح بإيجاد الترابط بين المتغيرين. وقد يتطلب هذا دراسة أخرى مع عينة أكبر من تلميذات الصف الثالث الابتدائي لتوثيق هذه النتائج وتأكيداتها. كذلك وُجد أن هناك قيمة ارتباط صغيرة جدًا وسالبة بين متغير الوعي الصوتي ومتغير قراءة الكلمات قراءة صحيحة، وهي نتيجة متوقعة مع الوقت المُستغرق في القراءة، وليس مع الصحة القرائية. فوجود الوعي الصوتي يُفترض أن يساعد القارئ على فك شفرة الكلمات. وبالتالي، قراءتها بشكل تلقائي وسريع، وقصر المدة التي يستهلكها في قراءتها؛ فوجود علاقة سالبة بين المتغيرين لبيانات تلميذات الصف الثالث الابتدائي تُعد

وعلاقته بالأداء القرائي والتي أشارت في مجملها إلى أن الأطفال في سنوات تعليمهم المبكرة يستفيدون من تدريبات الوعي الصوتي في القراءة إذ أنه يعزز من استعدادهم القرائي من جهة ومن جهة أخرى فهو فعال في التقليل من فشل الأطفال المعرضين لخطر (العسر القرائي)، إلا أن ما أسفرت عنه دراسة كلٍّ من (Lerkkanen, et al., 2004)، و(هلاي، 2012م) من نتائج هي الأقرب لنتائج الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي وارتباطه بالأداء القرائي، فقد أظهرت نتائج دراسة (Lerkkanen, et al., 2004) عن وجود علاقة تبادلية بين الوعي الصوتي في بداية تعليم القراءة وأثر تعليم القراءة في نهاية العام لدى العينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي التي أخضعت للاختبار الصوتي ثلاث مرات وللاختبار القرائي أربع مرات، وكذلك ما جاءت به نتائج دراسة (هلاي، 2012م) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات اللغة لدى عينة من أطفال الروضة، إلا أن هذه الدراسة الحالية تعد من الدراسات الأولية التي استخدمت المنهج الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الوعي الصوتي والأداء القرائي للصفوف الثلاثة الأولية.

خلاصة نتائج البحث والتوصيات:

ووفقًا لما أظهرته نتائج التحليل الإحصائي

نتيجة مناقضة ومربكة لما هو متوقع، مما يستدعي إعادة الدراسة على مجتمع الدراسة نفسه (الصف الثالث الابتدائي) مع ضبط متغيرات أخرى قد تساعد على اكتشاف وتحديد اتجاه العلاقة على نحو أكثر دقة. كذلك أظهرت النتائج للصف الأول الابتدائي أن (32٪) من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات يُمكن التنبؤ به من خلال متغيّر الوعي الصوتي، وأن (25٪) تقريباً من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات للصف الثاني الابتدائي يمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي.

ومع أن الدراسة توصّلت إلى نتيجتين (الأولى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي عند تلميذات الصف الأول والثاني الابتدائي، والأخرى غياب وجود هذه العلاقة عند تلميذات الصف الثالث الابتدائي) والتي يُمكن من حيث المبدأ تعميمها إلا أن هناك ما يجدر التنبيه له فيما يتصل بمسألة التعميم. فمن حيث المبدأ يُمكن تعميم الدراسة على كل تلميذات الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، وذلك لعدم وجود علاقة بين متغيّرات الدراسة والبيئة التي تم سحب العيّنة منها أو أي خصائص أخرى لم يتم ضبطها في التجربة، أي لا توجد متغيّرات تتعلّق بالمتعلّم والمتعلّمة يُمكن أن تؤثر في مسار العلاقة بين المتغيّرين (الوعي الصوتي والأداء

القرائي) غير المتغيّرين ذاتهما، ولكن ما زالت الدراسة تتّصف بالمحدوديّة لكونها إحصائية اكتفت بثلاثين تلميذة من كل صف، وهي عينة في حدود المقبول من حيث المعاملات الإحصائية، ولكن ما زالت هناك ضرورة في تضمين عدد أكبر من مجتمع الدراسة للوصول لنتائج تُحوّل الباحثين إمكانيّة التعميم. وفي العموم وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج فقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- 1- ضرورة الاهتمام بالتدريب على الوعي الصوتي لتلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي لما له من أثر إيجابي على أدائهم القرائي وكذلك أثره المتوقّع على المهارات اللغوية الأخرى من حيث تقليص الوقت اللازم لقراءة الكلمات مثلاً.
- 2- العمل على إدخال البرامج العلاجية اللازمة لتحسين مستوى الوعي الصوتي لدى التلاميذ في الصفوف الأولية.
- 3- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية لمعلمات الصفوف الأولية تهدف تدريبهن على استخدام الأساليب والوسائل التعليمية المختلفة التي من شأنها أن ترفع مستوى الوعي الصوتي لدى تلميذاتهن.
- 4- النظر إلى تدريبات الوعي الصوتي على أنها محور أساسي في بناء البرامج العلاجية للتلميذات اللاتي

يتملكن مستويات متدنية من مهارة القراءة.

البحوث والدراسات المقترحة:

وفي ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، يقترح الباحثان القيام بالدراسات التالية:

1- توسيع الدراسة الحالية لتشمل عينة أكبر من مجتمع الدراسة.

2- إجراء دراسة تفحص طبيعة العلاقة بين امتلاك مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي لتلاميذ الصفوف العليا بدءًا بالصف الثالث الابتدائي.

3- إجراء دراسات أخرى تهدف إلى كشف العلاقة بين الوعي الصوتي والمهارات اللغوية الأخرى بعينة أكبر من تلميذات وتلاميذ الصفوف الأولية ومن مناطق متنوعة.

4- إجراء دراسات تفحص العلاقة بين الوعي الصوتي ودوره في تحسين مهارات قرائية أخرى، على سبيل المثال، نطق الحروف الملتبسة على متكلمي العربية، مثل حرف /ض/، و/ظ/، و/ز/، و/س/، إلخ.

5- إجراء دراسات أخرى تهدف إلى محاولة الكشف عن دور الوعي الصوتي في تنمية مهارات أخرى من مهارات القراءة، مثل مهارة القراءة الجهرية لدى الصفوف الأولية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بابلي، جميل، وعواد، أحمد (2010). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. مجلة الطفولة المبكرة والتربية، جامعة الإسكندرية، 3، 17 - 63.

بشر، كمال (2000). علم الأصوات. القاهرة: دار غريب.

التويم، الجوهرية؛ والسريع، عبدالله. (2015م). مدى تضمين كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر، 60(2)، 323-350.

الجرف، ريم (2002). تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أبحاث ودراسات. الرياض.

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

سليمان، محمود (2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة.

الشحات، محمد (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارة الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، 1، 331-373.

الفارسي، حفصة؛ وإمام، محمود (2017). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى

عبدالله بن محمد السريع، ونور بنت عبيد العتيبي: علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية

- development activities and reading Skill acquisition (in Arabic). *King Saud University- Journal of Educational Sciences*, 27 (3), 429-459.
- Alsha'at, M. (2012). The effect of program training for developing phonemic awareness skill on word recognition for students with learning difficulties (in Arabic). *Zagazig University- Journal of Special Education*, 1, 331-373.
- Altoim, J., & Alseraye, A. (2015). The Level of inclusion of phonemic awareness activities in first grade Arabic textbook (in Arabic). *Egypt, Association of Arab Education- Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, 60, 2, 232-250.
- Babli, J., & Auad, A. (2010). The Effectiveness of a training program in developing phonemic awareness skills and its effects on improving reading for students with learning difficulties in the primary level in Qatar (in Arabic). *University of Alexandria- Journal of Early Childhood and Education*, 3, 17-62.
- Ball, E., Blachman, B. (1991): Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten make difference in early word Recognition & Developmental Spelling. *Reading Research Quarterly*, 25.
- Bradley, L., & Bryant, D. (1983). Categorizing sounds and leaning to read: A Causal connection. *Nature*, 301, 419-521.
- Edwards, O., & Taub, G. (2016). The influence of specific phonemic awareness processes on the reading comprehension of African American students. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 74-84.
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Word: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Foy, J., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound with development of phonological awareness in per-school children. *Journal of Research in Reading*, 29, 143-161.
- Gillon, G., & Dodd, B. (1997). Enhancing the Phonological Processing Skills of Children with Specific Reading Disability. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 67-90
- Griffith., & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45, 7, 516-523.
- Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Hilali, H. (2012). The effectiveness of story activities in الأطفال من ذوي صعوبات القراءة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*, 11(2)، 336-315.
- قدور، أحمد (2008). مبادئ اللسانيات. (ط4). دمشق: دار الفكر.
- المنيع، ناصر (2013). مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والوعي الصوتي والذاكرة العاملة ومقياس السرعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 26، 231-231.
- هلاي، هدى (2012). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، رابطة التربويين العرب*، 23، 176-206.
- وزارة التعليم (1436). الإدارة العامة لتقنية المعلومات: الإحصاءات والتقارير. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم (1427). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: مركز التطوير التربوي - الإدارة العامة للمناهج.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Alfasi, H., & Imam, M. (2017). The effectiveness of training on phonemic awareness skills in improving word decoding skill for children with reading difficulties (in Arabic). *Sultan Qaboos University- Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(2), 315-336.
- Al Jarf, R. (2002). *Teaching Reading Skills in the public schools in the Kingdom of Saudi Arabia: Research papers*. Riyadh.
- Almanee, N. (2013). Comparison between normal children and children with learning difficulties in reading, writing, phonemic awareness, working memory, and speed measurement (in Arabic). *Assiut University- Journal of College of Education*, 26, 211-231.
- Alseraye, A. (2015). Primary grade teachers' perceptions of the relationship between phonemic awareness

- Snow, C, Burns, M., & Griffin, P. (Eds). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children Commission on Behavioral and Social Sciences and Education (NCR)*. Wasington,DC: National Research Press
- Stanovich, K. (1993). Does Reading Make you Smart? *Literacy and the Development of Verbal Intelligence in Advances in Child Development and Behavior*, edited by Reese Vol. 24. CA: Academic Press.
- Taibah, N., & Haynes, C. (2010). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 24 (9), 1019-1042.
- Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1, 217-234
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (1987). Phonological coding and phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 321-363.
- Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Yopp, H., & Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.
- developing phonemic awareness skills and its effect on Kindergarten children's language skills (in Arabic). *Egypt, Association of Arab Education-Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, 23, 176-206.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, (82), 2-28.
- Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness on reading success. *Learning and Instruction*, 5, 187-201.
- Lerkkanen, M., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. (2004). Developmental dynamics of Phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early childhood Research*, 2(2), 139-156.
- Ministry of Education. (2006). *The Curriculum Document of Teaching Arabic in Public Schools: elementary and intermediate levels*. The Center of Educational Development - Public Administration of Curriculum.
- Melby-Lervag, M. (2012). The relative predictive contribution and causal role of phoneme awareness, rhyme awareness and verbal short-term memory in reading skills: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 101-118.
- McGuinness, D., McGuinness, C., & Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabetic principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30, 830-853.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 3-27.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups.
- Perfetti, C. (1994). *Psycholinguistics and reading ability*. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Shaywitz, S. (2005). *Overcoming Dyslexia*. Vintage books: New York.
