

تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة

عبدالله بن محمد السريع⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 10/05/1436هـ؛ وقبل للنشر في 24/08/1436هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية من مرحلة التعليم العام لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي (الفونيمي تحديداً) واكتساب مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. وقد استفتيت عينة من 233 معلّم قراءة للصف الأول الابتدائي من 89 مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائياً من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، وذلك بأداة من تصميم الباحث 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 نتائج الدراسة أن تقدير المستفتين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة راوح بين المهم والمهم جداً. وبالنظر إلى نسب هؤلاء المعلمين في تقدير أهمية هذه الأنشطة نجد أن ست عشرة بالمائة إلى خمس وأربعين بالمائة منهم رأّت أن أهمية بعض هذه الأنشطة راوحت بين النسبية (مهم إلى حد ما) والعدم (غير مهمة). كذلك أظهرت نتائج تحليل الفروقات أن استجابات المعلمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية. وبفحص فحوى بنود الأنشطة التي نالت المتوسطات الأكبر أعطت مؤشراً في احتمالية أن يكون هناك خلط لدى هؤلاء المعلمين بين مفهوم الوعي الصوتي وتدريب القراءة بالطريقة الصوتية؛ مما يستدعي الحاجة للتحقق من مصدر هذا الوعي، كما يستدعي التحقق من مدى وعيهم باختلاف أنشطة تنمية الوعي الصوتي عن أنشطة الطريقة الصوتية من خلال استخدام أدوات ومنهجيات بحثية مناسبة.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونيمي، اكتساب مهارة القراءة، الصف الأول الابتدائي، تعليم القراءة.

Primary Grade Teachers' Perceptions of the Relationship between Phonemic Awareness Development Activities and Reading Skill Acquisition

Abdullah M. Alseraye⁽¹⁾

King Saud University

(Received 01/03/2015; accepted 11/06/2015)

Abstract: The aim of this study was to identify the perceptions of primary grade teachers about the relationship between phonemic awareness activities and students success in learning to read. 233 first grade reading teachers from nearly 89 public schools in Riyadh were randomly selected and asked to response to a 25-item questionnaire that was designed by the researcher, to investigate teachers' perceptions and beliefs in the extent that the phonemic awareness activities are important for students' success in learning to read. The results showed that the teachers perceived the phonemic awareness activities to be either important or very important for students' success to learn to read. However, examining the frequencies for each activity individually shows that there are 16% to 45% of the teachers perceive some of those activities to be either relatively important or "not important" for acquiring reading skill, and thus do not have a role in students' success in learning to read. Further, no significant differences in the teachers' responses can be attributed to their teaching experience or their academic qualifications. Examining the activities that gained the higher means raises the question of whether there is an interfering in perception between phonemic awareness activities and phonics activities among primary reading teachers. Further investigation is needed to determine the source of such perceptions and to ensure that first grade reading teachers are aware of such difference between both activities.

keywords: phonemic awareness, reading skill acquisition, first grade, reading instruction.

(1) Assistant Professor, Dep. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (2458), Postal Code: (11451)

(1) أستاذ مساعد، بقسم المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية، بجامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451)

البريد الإلكتروني: aalseraye@ksu.edu.sa

المقدمة

الأولية بمهارات محدّدة، والتي في مجملها تُشكّل البرنامج المُخصّص 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).

ومما تحاوله كثير من الدراسات (Snow, Burns, & Griffin, 1998) هو البحث في العوامل التي يُمكن أن تؤثر في عملية اكتساب المتعلّم مهارة القراءة من أجل القيام بعملية تدخّل أو تدارك قبلي لضبطها على نحو لا يُعوّقه عن اكتسابها لاحقاً، ومن ذلك العامل المرتبط بالوعي الصوتي؛ لما لهذا العامل من علاقة بالنجاح القرائي للمتعلّم، والتي لُوحيّت على مستوى العلاقات الارتباطية من خلال دراسات الارتباط والتنبؤ، وعلى مستوى العلاقات السببية من خلال الدراسات التجريبية (Hudson, Isakson, Richman, Lane, & Arriaza-Taibah & Haynes, 2010; Foy & Allen, 2011; Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Mann, 2003 ; Muter, Hulme, Adams, & Stuart, 2002; McGuinness, Snowling, & Taylor, 1998; Kozminsky & McGuinness, & Donohue, 1995; Kozminsky, 1994; Wagner, Torgesen, & Perfetti, Rashotte, 1994; Ball & Blachman, 1991; Vellutino & Beck, Bell, & Hughes, 1987; Wagner & Torgesen, 1987; Scanlon, 1987; Bradley & Bryant, 1983) بل وُجد أن طبيعة العلاقة بين نجاح المتعلم في اكتساب مهارة القراءة وامتلاكه مهارة الوعي الصوتي يُمكن أن تكون علاقة ذات طبيعة

تتعدّد الأسباب التي يُمكن أن تؤثر في نجاح المتعلّم أو إخفاقه في عملية تعلّم القراءة، فمنها ما يُمكن تصنيفه بأنه معرفي أو ذهني cognitive، ومنها ما يُمكن تصنيفه بأنه أحيائي أو عضوي biological، ومنها ما يُمكن تصنيفه بأنه تعلّمي، ممارسات أو خبرات يمر بها المتعلّم (experiential) (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). فمن العوامل المرتبطة بالتصنيف الأول عامل الوعي الفونيمي أو الصوتي (سأستخدم كلا الاصطلاحين على نحو تبادلي ليعنيان الشيء نفسه)، والذي هو مهارة ميتالغوية meta-linguistic، أو ميتاصوتية metaphonological تتمثّل في إدراك أن الكلمة يُمكن تقسيمها إلى سلسلة من الأصوات، والتي تتطوّر تدريجياً (Liberman & Shankweiler, 1985؛ Snider, 1995)، بحيث يُدرك الأطفال الوحدات اللغوية الكبرى من اللغة، الكلمات والمقاطع، قبل إدراكهم وحداتها الصغرى، الفونيمات (Fowler, 1991). هذه الفونيمات (phonemes) أو الأصوات (أو الحروف تجاوزاً) تُعبّر عن الوحدات الصوتية الصغرى المجرّدة للغة المحكية والتي تؤثر في معاني الكلمات من خلال التمايز (Harris & Hodges, 1995). ويتفق المختصون في حقل تعليم القراءة على ضرورة أن يُعنى أي برنامج لتعليم القراءة للمرحلة

الاكتساب القرائي متجاوزة أحياناً مرحلة الصفوف الأولية إلى مراحل متقدمة، على سبيل المثال، التحقق من طبيعة العلاقة بين الوعي الصوتي والطلاقة اللغوية أو القراءة الجهرية، إلخ (سليمان، 2006؛ عواد وبابلي، 2010م؛ جاب الله وآخرون، 2012م).

ومع أن هناك تضارباً في توقيت تعليم مهارات الوعي الصوتي بين مرحلة ما قبل المدرسة أو تعليمها متزامنة مع تعليم القراءة في الصفوف الأولية، فإن من الباحثين من رأى أن تعليمها يجب أن يسبق عملية تعليم القراءة؛ بمسوّغ أنه لا فائدة من تعليم التلميذ الوعي بالمقطع الصوتي، والتي هي خطوة في تعليم القراءة، قبل تعليمهم مهارات الوعي الصوتي (Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson, & Beddes, 2011)، وأنه بدون التدريب على مهارة الوعي الصوتي تزيد احتمالية عدم استفادة المتعلم من عملية تدريس القراءة بالطريقة الصوتية (Allor et al., 2006; Juel, Griffith & Gough, 1986; Snider, 1995) بينما رأى بعض الباحثين أن تعليم الأطفال المعرفة الأولية بمقابلة الأحرف المطبوعة بأصواتها في اللغة المحكيّة، وإن كانت ليست مُتطلباً في تعليمهم مهارات الوعي الصوتي، يُمكن أن تُعزّز من عملية تعليمها (Castles, Wilson, & Coltheart, 2011)، كما يمكن أن تكون نتاجاً عن تعلمهم القراءة (Ehri, 1979).

تبادليّة reciprocal، أو ثنائية الاتجاه bidirectional، أي أن اكتساب مهارة الوعي الصوتي تُنمّي مهارة القراءة، كما أن تعلّم القراءة واكتساب مهارتها يُنمي لدى المتعلم مهارة الوعي الصوتي (Wagner et al., 1994; Passenger, Stuart, & Terrell, 2000; Lerkkanen, & Nurmi, 2004; Hulme et al., Puttonen, Aunola, 2002).

وقد سوّغت نتائج الدراسات التجريبية المتكرّرة تحديداً، للباحثين في اللجنة الوطنية للقراءة الوصول إلى الدليل العلمي المتناسك الذي يسوّغ الإدعاء السببي بتأثير الوعي الصوتي في تنمية مهارات اللغة، وتحديدًا اكتساب مهارة القراءة (NRP, 2000, p.7). ومنذ نُشر التقرير، أخذت برامج تعليم القراءة ومناهجها للمراحل الأولية وما قبلها في تضمين تنمية الوعي الصوتي ضمن أنشطتها في تعليم القراءة، وأخذت البحوث في اختبار أثر هذا المتغيّر وعلاقته بالنجاح القرائي للمتعلّم لاحقاً من خلال تنميته باستخدام إستراتيجيات أو إجراءات معيّنة (على سبيل المثال دراسات: Allor, Gansle, & Denny, 2006; Allor & McCathren, 2004؛ جاب الله، ومكاوي، وعبدالباري، وعبدالله، 2012م)، بل وأخذت بعض الدراسات، وخاصة في السياق العربي ولذوي الصعوبات التعليميّة تحديداً، في توسيع أثر بعض مهاراته وعلاقة تنميتها على مهارات محدّدة من عملية

ونهايات rimes، داخل المقطع الواحد، مثل تجزيء المقطع الأول من «عَامِر» إلى: /ع/ و/ا/، أو الكلمة كاملةً إلى فونيمات منفردة: /ع/، /ا/، /م/، /ر/ (Harris & Hodges, 1995).

فاكتساب المتعلّم مهارة الوعي الفونيمي يعني تجاوزه تقدير السجع والجناس إلى إدراك أن كل كلمة يُمكن استقبالها على أنها سلسلة من الفونيمات. فالأطفال الذين لديهم وعي فونيمي قادرين على إدراك أن كلمة، مثل: «سَالِمٌ» و«سَعِيدٌ» تبدآن بالصوت نفسه، وأن كلمتي: «عَامِرٌ» و«سَاهِرٌ» تنتهيان بالصوت نفسه، وفي مراحل متقدّمة من الوعي الصوتي، يستطيع الطفل أن يُدرك أن إسقاط صوت، مثل: /ش/ من كلمة، مثل «مَشَارِبٌ» يُبقي كلمة «مَارِبٌ». ونظراً للطبيعة الفيزيائية والسيكولوجية للفونيمات من حيث تجريدتها، وطبيعة الانتباه البشري attention من حيث محدوديته، فإن عدداً قليلاً من الأطفال من يستطيعون أن يكتسبوا مهارة الوعي الفونيمي على نحو عفوي كما أشار إلى ذلك بعض الباحثين (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998). «فتحقيق الأطفال عامة للوعي الفونيمي أمر صعب، وأشد صعوبة منه مع الأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية القرائية. ولأن الفونيمات وحدات صوتية تُمثّل بالأحرف الألفبائية، فإن الوعي بالفونيمات مفتاح مهم لفهم المنطق الذي يقف خلف المبدأ

ويتضمّن تدريس الوعي الصوتي أنشطة التعامل مع الأصوات المحكيّة للغة على نحو منفرد والاشتغال عليها، حيث يقوم المتعلّم بمهامّ تتطلب منه أن يستحضر وعياً فونيمياً من خلال أنشطة وتدرّيات يقوم من خلالها بعدّ الأصوات داخل الكلمة الواحدة counting، أو عزل الصوت فيها أو المقطع لنطق المتبقّي منها isolation، أو حذف صوت أو مقطع من كلمة ونطق الجزء المتبقّي منها deletion، أو أن يقوم المتعلّم بتقسيم الكلمة إلى أصواتها المنفردة أو مقاطعها segmentation، أو أن يقوم بمزج أصوات منفردة أو مقاطع لتشكيل كلمة blending، أو إضافة صوت أو مقطع لكلمة لتشكيل كلمة أخرى addition، أو إعادة ترتيب الفونيمات للكلمة الواحدة من أجل تشكيل كلمة أخرى جديدة، أو أن يُطلّب منه أن يُقابل ويُصنّف مجموعة من الكلمات وفقاً لصوتها الأول أو الأوسط أو الأخير categorization، كما قد يتطلّب النشاط من المتعلّم فقط الانتباه إلى السجع أو الجناس أو التنغيم alliteration /rhyming داخل الجمل من خلال استماعه لنصوص تتضمّن ذلك ومساعدته على ملاحظتها (Yopp & Yopp, 2000; Snow et al., 1998). فأصوات الكلمة يُمكن تقسيمها وفقاً لمستويات مختلفة من التحليل؛ كأن تُحلّل إلى مقاطع، مثل كلمة: «عَامِرٌ» إلى المقطعين: /عَا/ و/مِر/، أو إلى بدايات onsets

الألفبائي للنظام الكتابي للغة المستهدفة، ومن ثمّ لعمليّة تعلّم القراءة، وذلك لكون الطفل في مرحلة تعلّمه القراءة يأتي إلى دروس تعلّم القراءة بمعرفة أقرب ما يُمكن أن تُوصف به بأنها معرفة ضبابية بأصوات اللغة في حالتها المجرّدة (Griffith & Olson, 1992; Perfetti, 1994). فكثير من الأطفال يلتحقون بمرحلة الروضة أو المرحلة التمهيديّة من التعليم دون أن يعوا أن الكلام المحكي متشكّل من فونيمات منفردة على الرغم من حقيقة أنهم يستطيعون وبسهولة أن ينتجوا ويفهموا لغتهم الأم (Lieberman & Shankweiler, 1979; Adams, 1990; Griffith & Olson, 1992; Stahl & Murray, 1994). هذا الإدراك لفونيمات أو أصوات اللغة المحكيّة لا يتمّ أثناء تعلّم الطفل الكلام، وليس بمتطلب من أجل أن يكون الطفل قادراً على التحدّث أو فهم اللغة المحكيّة، ولكنه مهم حين يتعلّم الطفل القراءة (Harris & Hodges, 1995). وليس بمستغرب افتقادهم مهارة الوعي الفونيمي إذا ما عرفنا أن اللغة المحكيّة لغة تبدو منعدمة الحدود بين وحداتها seamless. فالفونيمات في الكلمات لا تُنتج واحداً تلو الآخر على نحوٍ تسلسلي، وإنما تتداخل ويتداخل نطق بعضها في بعض، وهو ما يُعرف بخاصيّة «المزج اللفظي» coarticulation التي تسمح لتكلممي اللغة أن يتكلموا بشكل سريع، إلا أنها تُزيل أي فوارق أو إمكانية المقابلة المباشرة والسهلة بين الأجزاء

الألفبائي». فما لم يحقّق الأطفال وعياً ولو يسيراً بالبنية الصوتية للغة، فإن مطالبتهم بذكر الصوت الأول في كلمة ما، أو توقعهم بأنهم يفهمون أن كلمة مكونة من ثلاثة أحرف هي مكوّنة من ثلاثة أصوات...، لن ينجح معهم (Snow et al, 1998, 54). فعدم كفاية النضج المحتملة لأنظمة التمثيل والتشفير الصوتي للغة وقت ابتداء الأطفال التعليم الرسمي لدروس القراءة يُمكن أن يقف حائلاً دون وصولهم إلى وعي صوتي للكلمات المحكية اللازم لتعليمهم مهارة فك شفرة الكلمات المكتوبة بكفاية عالية (Snow et al, 1998, 47)، وهو ما أدى إلى أن توجّه كثير من البحوث إلى تدارك الصعوبات القرائية المحتمل وجودها لدى الأطفال، وذلك من خلال تقويم أثر التدخل الاستباقي لمهارات الوعي الفونيمي في دراسات طويلة على نجاحهم القرائي، حيث أظهرت أن التلاميذ الذين يتلقّون تدخلاً استباقياً في التدريب على مهارات الوعي الصوتي يتقدّمون في الصفوف الأولية على نحوٍ أفضل من نظرائهم الذين لم يتلقّوا هذا التدريب، ويصبحون أقل خطراً في أن يُخفقوا في تعلم القراءة لاحقاً (Vellutino, Scanlon, & Jaccard, 2003; Allor et al, 2006). فامتلاك الوعي الصوتي متطلّب لعمليّة تعلّم القراءة للغات التي تُكتَب بأنظمة كتابيّة ألفبائيّة، كما هو الحال مع اللغة الإنجليزيّة والعربيّة، بل هو خطوة أولى وأساسيّة لاكتساب المبدأ

بتعليمها، واعتقاداته وتصوراتها، والذي هو نوع من البحوث نال أهمية في العقود الثلاثة الماضية (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Gunningham, Perry, Stanovich, & Stanovich, 2004; Ross, 1994; Darling-Hammond, 2000a, الكثيري، 1431).

فازدياد الاهتمام بالبحث في معرفة المعلم بالمادة الدراسية التي يُعلمها واعتقاداته حيالها أمر بالغ الأهمية؛ لارتباط المعرفة بما يُتوقَّع منه ممارسته داخل الصفوف المدرسيّة. هذا النوع من البحوث كان نشِطاً في العقود السابقة حيث حاول الباحثون التحقُّق من أثر معرفة المعلم بالمادة الدراسية التي يُعلمها واعتقاداته حيالها على تعليمه إيها، على سبيل المثال، الدراسات التي تمت على معلمي مادة الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، وكيف أن هذه الاختلافات في معرفة المعلمين واعتقاداتهم سيترتب عليها تأثيرات مهمة على ممارساتهم داخل الصفوف المدرسية، إلا أن هذا النوع من البحوث في تعليم مهارات القراءة والكتابة (Literacy) ومدى ارتباطه بممارساتهم داخل الصفوف المدرسية لم يزل في مراحلهِ الأولية (Gunningham et al., 2004)، ويبدو هذا واضحاً كذلك في أدبيات الحقل في اللغة العربية للمرحلة الأولية من التعليم العام كما تُظهره محركات البحث لقواعد بيانات البحوث العربية التربوية.

إن معرفة تصورات المعلمين واعتقاداتهم حيال

المسموعة وما يقابلها من الأجزاء الصوتية في الكلمات (Lieberman, 1998, 111, 119). فلأن الوعي الفونيمي مرتبط بتعلم القراءة في النظم الكتابية الألفبائية، فإن القراء المبتدئين بحاجة إلى أن يُعلِّموا كيف يُميِّزون الفونيمات في الكلمات المسموعة، وكيف هي مرتبطة بالرموز الكتابية في تهجئة الكلمات (Castiglioni-Spalten & Ehri, 2003, 25-26).

هذه الأهمية لامتلاك التلميذ مهارة الوعي الصوتي قبل التحاقه بصفوف تعليم القراءة في الصف الأول من المرحلة الأولية تُظهر أهمية الدور الذي يقوم به معلِّم القراءة في المرحلة الأولية: دوره التعليمي ودوره التعويضي. فالتلميذ يأتي إلى الصف الأول بمعرفة أولية يبني عليها المعلِّم، وهذا هو الدور التعليمي الذي يقوم به، ولكن يقع الإشكال وتزداد أهمية الدور الذي يقوم به حين تكون هذه المعرفة الأولية المفترضة غير متوافرة لدى التلميذ، والتي بدونها قد يُعوِّق المعلِّم عن أداء الدور التعليمي المناط به، ويستلزم منه القيام بدور تعويضي يساعد به التلاميذ على بناء قاعدة مهمة من الكفايات أو المهارات اللغوية التي تؤسِّس عليها العملية التعليمية للقراءة في المرحلة الأولية، والتي يُفترض وجودها، ومنها مهارة الوعي الصوتي.

وهذا الأدوار التي يقوم بها المعلِّم تبني منطقياً من معرفته بمتطلّبات المادة الدراسية التي يقوم به

الجدد منهم والمخضرمين، يزود مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز فيه في برامج الإعداد والتأهيل، وفي تقويم البرامج الحالية (Torman, 2012). وقد وُجد، كما أشارت الدراسات في السياق الغربي، أن كثيراً من المربين مازالوا يخلطون في تفريقهم بين الوعي الفونولوجي phonological awareness (والذي هو إدراك المتعلم للأصوات المشكّلة للكلمات أثناء تعلّمه القراءة أو التهجئة) والوعي الفونيمي من جهة والطريقة الصوتية في تعليم القراءة المعروفة بـ«phonics» من جهة أخرى، وأن كثيراً منهم لا يملكون الخبرة والتدريب الكافي في اقتراح أو تنفيذ الطريقة الأصح في تنمية الوعي الصوتي واستخدام الطريقة الصوتية داخل الصفوف (Center, 2005).

ففي دراسة لتشيزمان، ومكجواير، وشانكويلر، وكوين (Cheesman, McGuire, Shankweiler, & Coyne, 2009) حاولوا فيها أن يقيموا مدى امتلاك معلمين من التربية الخاصة والتعليم المبكر والتعليم الابتدائي (223 معلماً) في سنتهم التدريسية الأولى لمهارات الوعي الصوتي وكيفية تدريسها، حيث وجدوا أن كثيراً من هؤلاء المعلمين لا يملكون المعرفة الموصى بها أو المفترضة ولا المهارات الكافية التي تُمكنهم من تنمية مهارات الوعي الصوتي لتلاميذهم. هذه الدراسة لم تجد اختلافاً يُعزى لمتغيّر التخصص، بمعنى أن

تدريس حقل معرفي ما، وتقويم هذه المعرفة خطوة أولى وأساسية لتخطيط سياسة الحقل التعليمية وتطوير برامجها، سواء كان ذلك على مستوى التصورات والاعتقادات حيال قضايا معينة أو على مستوى التصورات والاعتقادات حيال فاعلية الأداء، والتي أظهرت كثير من الدراسات قوة العلاقة الارتباطية بين التصور أو الاعتقاد الذي يحمله المعلم ومستوى أدائه التعليمي، على سبيل المثال، في بذل الجهد في تنمية تحصيل التلاميذ الضعاف (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001; Darling-Hammond, 2000a; Hoy, 2001, 2011)، وكذلك ارتباطه بمستويات تحصيل التلاميذ عامة في مادتي الرياضيات والقراءة (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

فالتصورات في طبيعتها «عملية نشطة واختيارية ومتأثرة باتجاهات الشخص وخبراته السابقة» (Harris & Hodges, 1995, 181)، وكثير من الدراسات في حقل تعليم القراءة تدعم حقيقة أن المعلمين يملكون اعتقادات نظرية تجاه تعليم القراءة وتعلمها تُشكّل طبيعة ممارساتهم التدريسية بل وتشكّل طبيعة التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الصفوف المدرسية (Johnson, 1992). ولأن اعتقادات المعلمين ذات تأثير قوي على رضاهم في تبني إستراتيجيات تدريسية جديدة، وعلى ممارساتهم التعليمية، فإن دراسة تصوراتهم واعتقاداتهم،

التأهيل. وقد عزى المعلّمون هذا الضعف إلى كونهم لم يتلقوا أي خبرة تدريسيّة فيما يتصل بتدريس البنية اللغوية المعقّدة للنظام الكتابي في اللغة الإنجليزية في برامج الإعداد أو التأهيل التربوي، كما أن المواد المدرسية التي يُعلّمونها لم تستدع أي تركيز في هذه المهارات والمعارف. والنتيجة نفسها وصل إليها الباحثون (Scarborough, Ehri, Olson, & Fowler, 1998) الذين لاحظوا أن كثيراً من المعلّمين في العينة التي درسوها لم يستطيعوا أن يعدّوا الفونيمات للكلمات التي تتركّب من أكثر من صوتين، أو أن يُظهِروا كيف يمكن تمثيل أصوات اللغة المحكيّة كتابياً. وقد أرجع الباحثون هذه النتيجة إلى حقيقة أن المعلمين لم يوجّهوا انتباههم إلى حركة الأصوات وتداخلها داخل الكلمة أثناء اشتغالهم على مستوى الأنماط التهجئية، كما أظهرت نتائجهم مدى تضخيم المعلمين من معرفتهم بمهارات الوعي الصوتي، مع أن أداءهم فيها كان منخفضاً. بل لوحظ في دراسة أخرى (Fielding-Barnsley & Purdie, 2005)، أنه حتى مع وجود اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو تدريس القراءة، إلا أن معرفتهم بالمهارات الميتالغوية المرتبطة بعملية تعليمها قد تكون بسيطة، حين قارن الباحثون بين ثلاث مجموعات منهم: متدربين، ومعلمين عام أثناء الخدمة، وآخرين بالتعليم الخاص، حيث وجدوا أن 54٪ منهم لم يستطيعوا أن يحدّدوا مفهوم المقطع، وأقل

المعلّمين الذين يُقتَرَض فيهم أن يكونوا على معرفة كافية بمهارات الوعي الصوتي وكيفية تنميتها، لكونهم يستهدفون شريحة من ذوي الصعوبات التعليميّة لم يختلّفوا عن قرنائهم من معلّمي التلاميذ الاعتياديين في التعليم العام. وهذا اتّضح في المعرفة الضئيلة والمحدودة بالوعي الفونيمي، وخلطهم إياه بمفهوم الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، وافتقارهم لمهارات اختيار المواد والأنشطة التعليمية المناسبة، وأخيراً افتقارهم لمهارة تحليل الكلمات المكتوبة إلى فونيمات.

هذا النوع من عدم الانتظام في الاستجابات بين المعلمين متوقّع، فقد أظهرت دراسة (Gunningham et al., 2004) في تشخيصها معرفة المعلمين بموضوعات «تعليم القراءة بالطريقة الصوتية» و«الوعي الفونيمي» وعناصرها أنها لم تكن منتظمة inconsistent، بل وُجد أن قدرتهم على تجزئ الفونيمات لكلمات ذات أنماط تهجئة معقّدة كانت مفاجئة، حيث وُجد 20٪ منهم تقريباً (722 معلّمًا من معلّمي مرحلة التمهيدي إلى الصف الثالث الابتدائي)، ما استطاعوا أن يُحدّدوا عدد الفونيمات لكل الكلمات المستهدفة، و30٪ تقريباً استطاعوا التعرف على عدد الفونيمات على نحو صحيح لنصف عدد الكلمات التي طُلب منهم القيام بعدها، و40٪ تقريباً منهم لم يستطع التعرف على الكلمات غير المنتظمة الشائعة في قائمة مكوّنة من 26 كلمة في برامج

أظهرت نتائجها أن التحصيل القرائي للتلميذ مرتبط بمعرفة المعلم لبنية اللغة التي يُعلّمها. كما وُجد أن هذا المتغيّر تجاوز أثره متغيّرات أخرى، على سبيل المثال، سعة الفصل، أو المرتّب الذي يتقاضاه المعلم، إذ وُجد أن التأهيل الذي يتلقّاه المعلم يُفسّر ما يقارب 40٪ إلى 60٪ من التباين في تحصيل التلاميذ في القراءة والرياضيات متجاوزاً حتى أثر خصائص التلاميذ أنفسهم (Darling-Hammond, 2000a)؛ (Darling-Hammond, 2000b).

إن كثيراً من اللجان والمنظمات التخصصية والدراسات العلميّة في حقل تعليم القراءة، على سبيل المثال: (American Federation of Teachers, 1999; International Dyslexia Association, 1997; International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children, 1998; National Reading Panel, 2000) انتهت إلى التوصية بأن المعلمين بحاجة إلى تأسيس قوي في النظرية والتطبيق في تدريس القراءة على نحو علمي، بما في ذلك الوعي الصوتي، حتى يستطيعوا أن يتعرّفوا ويجدّدوا طبيعة الخطأ وأناطه التي يقع فيها التلاميذ ويوجّهوا عملية التدريس وفقاً لذلك، وللدليل العلمي، وليس وفقاً للمزاج أو الحدس (Cheesman et al., 2009). ونظراً لأهمية تنمية الوعي الصوتي في تشكيل أي برنامج لتعليم القراءة في مرحلة الروضة والمرحلة الأولية (NRP, 2000)، وأهمية الدور الذي يقوم به المعلم والذي هو نتاج تصورات واعتقاداته، فقد أظهر ذلك كله مدى

الدرجات لوحظت معهم حين طُلب منهم أن يعدوا الأصوات أو الفونيمات داخل الكلمة (24٪ أجابوا إجابة صحيحة)، أو أن يعكسوا أصواتها (72٪ أجابوا إجابة صحيحة)، إلخ.

وفي دراسة للطبيبي (Tibi, 2005)، والتي حاولت فيها أن تتحقّق من مدى معرفة معلمي المرحلة الأولية في مدارس التعليم العام في الإمارات العربية المتّحدة (145 معلّمًا) للوعي «الفونولوجي» ومهاراته، أظهرت نتائجها مستوىً ضعيفاً من المعرفة بالوعي «الفونولوجي» ومهاراته لدى هؤلاء المعلمين، وكان ذلك ظاهراً بغض النظر عن تدريبهم وطبيعة التلاميذ الذين يُعلّمونهم من الاعتياديين كانوا أو من ذوي الصعوبات الخاصّة.

هذه المعرفة التي يمتلكها المعلم والتأهيل الذي يتلقّاه ذو أثر على تحصيل التلاميذ وإنجازهم القرائي، فكثير من الدراسات التي حاولت أن تؤهّل المعلمين في مفاهيم مرتبطة بالبنية الصوتية للغة، الوعي الصوتي على سبيل المثال، وفي أساسيات تعليم مهارات القراءة للمرحلة الأولية، انعكست تجريبياً على تلاميذهم، سواء أكانوا من الاعتياديين أم من ذوي الصعوبات القرائيّة انظر على سبيل المثال لدراسات: (Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001; Spear-Swerling & Brucker, 2004; McCutchen, Abbott, Green, Beretvas, Cox, Potter, Quiroga, & Gray, 2002) والتي

تركيز أو اهتمام بأنشطة الوعي الصوتي مع أن من متطلّبات أي برنامج في تدريس القراءة للصف الأول الابتدائي أن يُعلّم التلاميذ البني الصوتية للغة والاشتغال عليها من خلال الأنشطة المقترحة في تنمية مهارة الوعي الصوتي للغة التي سيقروون بها (Snow et al., 1998; NRP, 2000). هذا القصور في توجيه الكتب المدرسية معلّم القراءة إلى تنمية هذا النوع من المهارة، قد يُفسّر على أنّ تنميتها ليس من اختصاص المرحلة الأولية في التعليم الابتدائي، وإنما هي من اختصاص المرحلة التمهيديّة. هذا المسوّغ، وإن بدا منطقيّاً، إلا أنه مازال يُفترَض أن يتوافر لدى معلّم الصف الأول الوعي بأهمية عنصر الوعي الصوتي والكفاية في تنميته كما بيّن سابقاً. كما أن أدبيات الحقل تُنبّه إلى أهمية تنمية الوعي الصوتي في اللغات التي أنظمتها الكتابية ألفبائية، على سبيل المثال اللغة الإنجليزية (واللغة العربية بالقياس؛ لاشتراكهما في طبيعة النظام الكتابي الألفبائي)، كما تنصّ على أن المعلّم عليه مسؤولية تنمية مهارة الوعي الصوتي لأطفال المرحلة التمهيديّة وكذلك الصف الأول الابتدائي (Burke & Crowder, 2006; NRP, 2000; Snow et al., 1998). كذلك، إلقاء مسؤوليّة تنمية مهارة الوعي الصوتي على معلم المراحل التمهيديّة قد يُظهر ضرورة التنبّه إلى أن هذا النوع من الأنشطة قد يُغطّي في شيء منه في مراحل ما قبل الصفوف الأولية،

الحاجة إلى التحقّق من مدى تصوّرات المعلّمين في المرحلة الأولية، وتحديدًا الصف الأول الابتدائي، لأهمية تنمية هذه المهارة ومدى علاقتها بنجاحهم القرائي. مشكلة الدراسة:

ثلاثة مسوّغات استدعت هذه الدراسة: الأول ما وجدته الباحث في تدريسه مقرر «تعليم القراءة» لطلاب وطالبات الدراسات العليا من عدم معرفتهم (والذين منهم معلمون ومعلمات يعملّون في الصفوف الأولية في مراحل التعليم العام) لمفهوم «الوعي الصوتي» أو لمهاراته وأهميته في عملية تعليم القراءة، وخلطهم إياه بمفهوم «الوعي السمعي» من جانب وأحياناً بمفهوم «مهارات الاستماع» من جانب آخر، بل وفي أحيان كثيرة يختلط بمفهوم تعليم القراءة بالطريقة الصوتية، والذي قد ينتهي إلى أن يظن المعلّم أنه بتعليم الأطفال عملية القراءة من خلال مطابقة الصوت بالحرف الذي يمثّله، فتكوين المقطع، فالكلمة، يكون قد علّمه حيثيات هذا المفهوم، وقد نمّى له مهارات الوعي الصوتي. ثانياً، ما لاحظته الباحث أثناء مراجعة مسحية أولية للكتب المدرسية في تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي في مراحل التعليم العام (لغتي الخالدة، وزارة التربية، 1435)، في أن تركيزها منصب على تعليم القراءة باستخدام مفهوم الكلمة والصورة، لمساعدة تلاميذ المرحلة على فك شفرة الكلمة دون أن يكون هناك أي

دروس تعليم القراءة للمرحلة، وكذلك لضرورة قياس تصورات المعلمين واعتقاداتهم باعتبار حجم تأثيره في أدائهم وتحصيل تلاميذهم (السريع والكثيري، 2013؛ الكثيري، 2011).

أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

1 - ما مدى تصور معلمي القراءة للصف الأول الابتدائي لأهمية تنمية الوعي الصوتي لاكتساب مهارة القراءة؟

2 - هل تختلف تصورات معلمي القراءة للصف الأول الابتدائي في طبيعة العلاقة بين تنمية مهارة الوعي الصوتي ونجاح التلاميذ في اكتساب مهارة القراءة وفقاً للمتغيرات الآتية: (1) المؤهل الأكاديمي (تربوي وغير تربوي)، (2) الخبرة التدريسية (تلقت دورة في تدريس القراءة (مقابل) لم تلقت دورة في تدريس القراءة)، (3) الخبرة التدريسية (تلقت دورة في تنمية الوعي الصوتي (مقابل) لم تلقت دورة في تنمية الوعي الصوتي)، (4) الخبرة التدريسية؟

وقد أخذت متغيرات المؤهل والخبرة: التعليمية والتدريبية، دون غيرها من المتغيرات، لكونها مصادر بناء تصورات المعلم واعتقاداته التي تُوجّه ممارساته المهنية (الكثيري، 2011؛ Gunningham, et al., 2004; Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Johnson, 1992).

وتحديداً المرحلة التمهيديّة، ولكن هل هذه المرحلة من المراحل الأساسية المتطلّبة لقبول الطفل للالتحاق بالصف الأول الابتدائي، وخاصة إذا لاحظنا أن هذا النوع من التعليم مُوكّل إلى التعليم الأهلي، وأن الالتحاق بهذه المرحلة ليس إلزامياً، إذ لأولياء الأمور الخيار في إلحاق أبنائهم بهذه المرحلة أو التوجّه مباشرة والبدء بالصف الأول الابتدائي حين يصل للسّن المقتنّة، كما أن كثيراً من المدن الصغيرة والقرى قد تخلو من هذا النوع من المدارس لأسباب كثيرة قد تعود إلى جدوى الاستثمار في هذا النوع من التعليم الاختياري، مع ملاحظة - وفقاً لإحصائيات وزارة التعليم - أن فقط 16٪ تقريباً من طلاب الصف الأول الابتدائي سبق لهم المرور بمرحلة رياض الأطفال؛ مما يعني أن 84٪ منهم تقريباً لم يسبق له ذلك (وزارة التعليم، 1435-1436). فهل يقع التلاميذ ضحية غياب هذا النوع من البرامج في مراحل ما قبل الابتدائية، أم أن على المعلم أن يأخذ بالدور التعويضي في حالة أن الكتاب المدرسي لم يستهدف مثل هذا النوع من الأنشطة؟ كل هذا دعا الباحث إلى دراسة تصورات معلمي الصفوف الأولية لأهمية هذا النوع من الأنشطة وعلاقته باكتسابهم مهارة القراءة، وذلك لحجم الدور التعويضي الذي يُمكن أن يقوم به معلم الصف الأول الابتدائي تحديداً، في تدارك توافر التلميذ على هذا النوع من الأنشطة قبل وأثناء بدء

أهداف الدراسة:

3 - محاولتها كشف اللبس في تصورات المعلمين

واعتقاداتهم حيال التداخل الذي قد يقع بين مفهوم تعليم القراءة باستخدام الطريقة الصوتية، وتنمية الوعي الصوتي بصفته نشاطاً يصاحب عملية تعليم القراءة بالطريقة الصوتية.

4 - تزويدها حقل البحث في تعليم القراءة أداة

مُضمّنةً أنشطة مزوّدة بأمثلة لتنمية الوعي الصوتي مستخلصة من نتائج البحث العلمي، والتي يُمكن تحويرها وتوظيفها في تقويم محتوى كتب القراءة للمرحلة، وفي تقويم ممارسات المعلمين لهذه المهارة، وفي قياس الوعي الصوتي لتلاميذ الصفوف الأولية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على معلمي القراءة في الصفوف الأولية، وتحديدًا معلمي الصف الأول الابتدائي في المدارس الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي 1434-1435هـ، وعلى أنشطة تنمية الوعي الصوتي التي تُنفَّذ في المرحلة المبكّرة من تعليم القراءة للتلاميذ.

مجتمع الدراسة وعيّنته:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي القراءة في الصفوف الأولية بمدارس المرحلة الابتدائية في التعليم الحكومي بمكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1434-

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1 - إبراز الأنشطة المستخلصة من نتائج البحث العلمي التي يُمكن أن يوظفها معلمو القراءة للمرحلة الأولية في تنمية الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

2 - قياس تصورات معلمي المرحلة الأولية لأهمية تنمية الوعي الصوتي في إكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة، وتقويم هذا الوعي.

3 - تحديد مدى ارتباط متغيّر الخبرة التعليمية والخبرة التدريبيّة لمعلمي الصف الأول الابتدائي باستجاباتهم حول طبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

1 - تبيّنها القائمين على عملية تعليم القراءة في المراحل الأولية، من مخططين ومصممين ومعلمين إلى أن مفردات أي برنامج ناجح في تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي يجب ألا تقتصر على اتباع الطريقة الصوتية، وإنما أن تتضمّن، بالإضافة إلى ذلك، عناصر أخرى مهمة لها، ومنها تنمية الوعي الصوتي.

2 - إيضاحها أن تنمية الوعي الصوتي ليست مقصورة على ذوي الصعوبات القرائيّة.

1435هـ)، المتوزعين على 427 مدرسة (وزارة التربية، 1430هـ). ونظراً لاستهداف الدراسة معلمي القراءة للصف الأول تحديداً وصعوبة تحديد ذلك من خلال قوائم الوزارة إحصائياً، فقد اختيرت العينة عشوائياً من خلال مدارس المراكز التسعة في مدينة الرياض، وقد وصلت عينة الدراسة إلى 233 معلماً اختيروا مما يقارب 89 مدرسة تمثل ما نسبته 21٪ من عدد مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. فقط المعلمون الذين يعلمون مادة قراءة وللصف الأول تحديداً في هذه المدارس اختيروا لعينة الدراسة. فقط 234 استجابة وصلت من 243 استفتاء وُزِعَ على المعلمين. معلّم واحد أُسْتُبِعِدَت استجابته بعد ملاحظته من قبل الباحث وهو يعدّل استجاباته كلها فجأة بعد الانتهاء من الإجابة على الاستفتاء، وبذا انتهت العينة إلى 233 معلماً، ويُوضح الجدول (1) البيانات التفصيلية لها، مع ملاحظة أن عدداً كبيراً منهم تلقى دورات في تعليم القراءة عامة، بينما حجم العدد نفسه تقريباً لم يتلق دورة في تنمية الوعي الصوتي.

جدول (1). خصائص العينة وفقاً لخبراتهم التعليمية والتعليمية: المؤهل، والخبرة التدريسية، والتدريب.

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة
المستوى الأكاديمي	دبلوم	21	9.0٪
	بكالوريوس	208	89.3٪
	علياً (ماجستير أو دكتوراه)	3	1.3٪
المؤهل	تربوي	214	91.8٪
	غير تربوي	17	7.3٪
الخبرة	أقل من خمس سنوات	29	12.4٪
	من 5-10 سنوات	52	22.3٪
	أكثر من عشر سنوات	151	64.8٪
التحق بدورة في تعليم القراءة للصفوف الأولية	نعم	159	68.2٪
	لا	68	29.2٪
التحق بدورة في تعليم الوعي الصوتي	نعم	52	22.3٪
	لا	176	75.5٪

منهج الدراسة: المعلمين واعتقاداتهم حول مدى أهمية أنشطة تنمية الوعي الصوتي لاكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي لمهارات القراءة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتشخيص تصورات

أدوات الدراسة:

لُوحظ أن اهتماماً وُجد في تشخيص مهارات الوعي الصوتي لدى الطلاب الاعتياديين، ولكن لغرض الضبط التجريبي أو لمقارنة أو لبناء مقاييس قرائية تستلزم أن تكون العينة من غير ذوي العسر القرائي (المنيع، 2013م). كذلك لوحظ، من خلال المسح الذي قام به الباحث، أن هذه الدراسات لم تناقش أهمية الوعي الصوتي بصفته عنصراً مهماً في أي برنامج لتعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي. هذا اضطر الباحث أن يبنى أداة تُحصر فيها أنشطة الوعي الصوتي الممكنة مع توضيحها بالأمثلة، وذلك من خلال استخلاص عشرات الأنشطة التدريبية التي يُمكن أن يستخدمها المعلمون داخل حجرات الفصل لتنمية مهارة الوعي الصوتي لتلاميذهم، وقد انتهت إلى ما يقارب من 53 نشاطاً في نسختها الأولية، ونظراً لإمكانية تحقق بعض الأنشطة من خلال أنشطة أخرى، وإمكانية إيجاد لغة مشتركة لبعض الأنشطة أثناء المراجعة الأولى للأداة، اقترح بعض المراجعين دمج بعض البنود، فعلى سبيل المثال، اتفق على أن يكون البند رقم 24، «أن يقابل الأصوات في الكلمات التي يسمعه من حيث صوتها الأول أو الأوسط أو الأخير» هذه الصياغة بديلاً عن توزيع البند إلى ثلاثة بنود وفقاً لموقع الصوت المطلوب مقابلته: بدء الكلمة أو وسطها أو نهايتها، وهكذا كان مع كثير من البنود. فقط الأنشطة التي أكّدت الدراسات

بعد مراجعة أدبيات الحقل المتعلقة بتعليم القراءة للصفوف الأولية، وأنشطة الوعي الصوتي للصفوف الأولية تحديداً، وطبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، لوحظ أن أنشطة الوعي الصوتي كانت، إلى حدٍ ما، غير متوافرة في أداة تجمعها على نحو مركّز وشامل وموضّح بأمثلة، وموجّه لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في مرحلة التعليم العام، وهذا كان واضحاً في أدبيات الحقل في سياقه الغربي والعربي تحديداً، وقد يعود ذلك إلى إشكالية تتصل بمدى أهمية بعض الأنشطة دون بعض في تنمية مهارة الوعي الصوتي، أو لأن تنمية الوعي الصوتي موكلة إلى المرحلة التمهيديّة تحديداً. كذلك لوحظ في السياق البحثي العربي أن الاهتمام بتنمية مهارة الوعي الصوتي كان بارزاً في البحوث التي تعتنى بشريحة من التلاميذ من ذوي الصعوبات القرائية، وهذا قد يُفسّره ما وصل إليه الباحثون من نتيجة مؤكّدة من «أن الصعوبات المرتبطة بالجوانب الصوتية من اللغة كانت العلامة الأكثر بروزاً وتحديداً للعسر القرائي لدى الأطفال» (Shaywitz, 2005, 55)، وذلك من خلال قيام الباحث بإدخال كلمتي البحث: «الوعي الصوتي» و«القراءة» في محرك بحث لقاعدة بيانات بحثية، على سبيل المثال، المنظومة التربوية وما يتصل بها من قواعد بيانات. ولكن

التجريبية أو الارتباطية أهميتها لاكتساب مهارة القراءة تم إدراجها في المقياس. وبعد تحكيمها من قبل مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في طرق تدريس اللغة العربية ومشرفي ومعلمي لغة عربية للصفوف الأولية على مستوى محتوى البنود من حيث مناسبتها وتوافقها مع أنشطة تنمية الوعي الصوتي (صدق المضمون) ووضوح الصياغة، انتهى التعديل لأن تكون عدد الأنشطة 25 نشاطاً تتضمن استخدام الأدب

لإظهار السجع والتناغم والجناس الاستهلاكي وإخراج الكلمة المخالفة، والتعامل مع فونيمات ومقاطع الكلمة بعدها، أو تجزيئها أو مزجها أو حذفها أو إضافتها أو تصنيفها أو تعرّف مواقعها أو مقابلتها، وبمقياس تدرّج من أربع خانات لقياس مدى أهمية كل نشاط في تنمية مهارة القراءة (مهم جداً - 4، مهم - 3، مهم إلى حد ما - 2، غير مهم - 1) (جدول 2).

جدول (2). تقدير الأهمية وفق المتوسطات.

مدى الأهمية	مهم جداً	مهم	مهم إلى حد ما	غير مهم
المتوسط	4-3.26	3.25-2.51	2.50-1.76	1.75-1
تفسير مدى الأهمية وفقاً لأوزان المتوسطات	أي أن المعلم يرى أن ممارسة هذا النشاط تؤثر تأثيراً جوهرياً في تعلم الطالب مهارة القراءة، وأن غياب ممارسته يُمكن أن تجعل الطالب عُرضةً للفشل القرائي	أي أن المعلم يرى أن ممارسة هذا النشاط تؤثر تأثيراً إيجابياً في تعلم الطالب مهارة القراءة، وأن غياب هذا النوع من الأنشطة قد يؤخر اكتساب الطالب مهارة القراءة	أي أن المعلم يرى أن ممارسة هذا النشاط تساعد في تحسين مهارة القراءة، ولكن غياب هذا النوع من الأنشطة لا يُعوق اكتساب الطالب مهارة القراءة	أي أن المعلم يرى أن ممارسة هذا النشاط ليس لها تأثير إيجابي في تعلم الطالب مهارة القراءة

وفي خطوة لاحقة من التحكيم، عُرضت الأداة بعد اكتمالها على ثلاثة معلمي صف أول ابتدائي للتأكد من مدى فهمهم لمتطلبات الاستجابة للأداة وواقعية الإرشادات وضرورة مراجعة المحركات المرفقة. وللتحقق من ثبات الأداة فقد تم تطبيقها على ثمانية وعشرين معلماً من معلمي الصف الأول الابتدائي من غير عينة البحث، واستخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات الكلي للأداة، وجاءت قيمته 0.90 وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة. كذلك استخدمت المعالجات الإحصائية لقياس الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط «بيرسون» لتحديد مدى ارتباط درجات البنود بالدرجة الكلية للعينة ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.29) و(0.67) (جدول 3).

عبد الله محمد السريع: تصوّرات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة...

جدول (3). معامِل الارتباط (بيرسون) للبنود:

معامِل الارتباط	تسلسل البنود	معامِل الارتباط	تسلسل البنود	معامِل الارتباط	تسلسل البنود	معامِل الارتباط	تسلسل البنود	معامِل الارتباط	تسلسل البنود
0.67	21	0.57	16	0.50	11	0.48	6	0.29	1
0.64	22	0.60	17	0.54	12	0.50	7	0.36	2
0.56	23	0.60	18	0.48	13	0.56	8	0.40	3
0.60	24	0.56	19	0.55	14	0.53	9	0.44	4
0.52	25	0.60	20	0.56	15	0.56	10	0.48	5

نتائج الدراسة: لتعليم القراءة، كما يُظهر نتائج تصوّرات معلمي

يُظهر الجدول (4)، أنشطة الوعي الصوتي التي اتفق الباحثون والمربون على فاعليتها في تنمية مهارة القراءة وللاهميتها لأولى أهمية هذه الأنشطة في تنمية مهارة القراءة واكتسابها كما تعكسها قيم المتوسطات.

جدول (4). متوسّطات تصوّرات المعلمين لأهمية أنشطة تنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة

الانحراف المعياري	المتوسط	إلى أي درجة من الأهمية ترى أنّ تدريب الطالب على الأنشطة التالية سوف يساعده على اكتساب مهارة القراءة؟	البند
0.99	2.64	أن يُميّز الكلمات المسجوعة في آيات أو أحاديث أو أناشيد أو قصص يسمعها (مثلاً: أن يُقرأ على الطالب آيات أو جمل مسجوعة، ويُطلّب منه تحديدها، مثل: «فِيهَا مُرْرٌ مَرْفُوعَةٌ وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ»؛ «وَصَلْنَا إِلَى الدَّارِ، وَسَلَّمْنَا عَلَى الجَارِ»).	1.
0.91	2.61	أن يُميّز الكلمات المتجانسة في آيات أو أحاديث أو أناشيد أو قصص يسمعها (مثلاً: أن يُقرأ على الطالب جمل تتضمّن كلمات متجانسة، ويُطلّب منه تحديدها، مثل: «هَذِهِ هِيَ المَغَارَةُ وَتِلْكَ هِيَ المُنَارَةُ»).	2.
0.94	2.65	أن يُميّز من خلال القراءة التعبيرية (التنميمة) الجملة الاستفهامية والتعجبية والتقريبية (مثلاً: أن تُقرأ على الطالب جملة الاستفهام بتنغيم المُستفهم وجملة التعجب بتنغيم المُتعبّب، ويُطلّب منه تحديدها).	3.
0.83	3.03	أن يُحدّد الكلمة الشاذة أو المختلفة صوتياً بين كلمات يسمعها (مثلاً: أن يُخرج الطالب كلمة «بائع» من مجموعة الكلمات التالية: عَرِيف، شَرِيف، حَرِيف، بَائِع).	4.
0.86	2.73	أن يعطي أمثلة لكلمات أخرى متشابهة في البدايات (مثلاً: أن يقول طالب كلمة: «عادي» ليقول آخر: «عالي»، إلخ).	5.
0.86	2.7	أن يعطي أمثلة لكلمات أخرى متشابهة في النهايات (مثلاً: أن يقول طالب كلمة: «دار»، ليقول آخر: «جار»، إلخ).	6.
0.95	2.9	أن يعدّد الأصوات التي يسمعها في الكلمة باستخدام النقر أو الضرب على الطاولة (مثلاً: كأن يضرب المعلم بيده على الطاولة قائلاً: /ك/ /ت/ /ب/، للكلمة مكوّنة من ثلاثة أحرف (أو أصوات)، ثم يطلب من الطالب تعدادها).	7.

تابع جدول (4).

الانحراف المعياري	المتوسط	البند	إلى أي درجة من الأهمية ترى أن تدريب الطالب على الأنشطة التالية سوف يساعده على اكتساب مهارة القراءة؟
0.80	3.22	8.	أن يعدّد مقاطع الكلمة الواحدة (مثلاً: أن يعدّد الطالب المقطعين / عا/ و/ مر/ من كلمة «عَامِر»).
800.	3.28	9.	أن ينطق صوت الحرف من كلمة يسميها بعد إزالة أو تغطية الجزء الآخر منها (مثلاً: أن يقول الطالب: / دَ / من كلمة «دَار» بعد تغطية الجزء: / ار/ منها).
0.86	3.08	10.	أن ينطق المقطع من كلمة يسميها بعد إزالة أو تغطية المقطع الآخر منها (مثلاً: أن يلفظ الطالب: / لم/ من كلمة «سَالِم» بعد تغطية الجزء: / سا/ منه
0.83	3.38	11.	أن يُجزّي كلمات يسميها ذات مقطع واحد إلى أصواتها المنفردة (مثلاً: أن يُجزّي الطالب كلمة «كَتَبَ» إلى أصواتها المنفردة: / كَ/ ، / تَ/ ، / بَ/).
0.89	3.34	12.	أن يُجزّي كلمات يسميها من عدة مقاطع إلى مقاطعها (مثلاً: أن يُجزّي الطالب كلمة «قَاضِي» إلى / قَا/ ، / ضِي/).
0.85	3.33	13.	أن يمزج أصوات منفردة يسميها بأصوات أخرى لتحديد الكلمة (مثلاً: ما الكلمة التي تسميها مني الآن مجزأة: / دَ / .. / زَ / .. / سَ / ليقول الطالب «دَرَسَ»).
0.87	3.19	14.	أن يمزج مقاطع صوتية مع مقاطع صوتية أخرى لتحديد الكلمة (مثلاً: ما الكلمة التي تسميها مني الآن مجزأة: / زَا / .. / يَحَ / ليقول الطالب «رَاحَ»).
0.90	2.86	15.	أن ينطق الجزء من الكلمة بعد حذف صوت (أو حرف) منها (مثلاً: أن ينطق الطالب كلمة «عِيد» بدون / سَ— / من كلمة «سَعِيد»).
0.86	2.96	16.	أن ينطق الجزء من الكلمة بعد حذف مقطع منها (مثلاً: أن ينطق الطالب كلمة «حَا» بدون / لِدَ / من كلمة «خَالِد»).
0.87	2.88	17.	أن ينطق الكلمة بعد إضافة حرف (صوت) لها (مثلاً: أن ينطق الطالب كلمة «مَدَار» بعد إضافة صوت / مَ / في بدء كلمة «دَار»، أو كلمة «دَار» بعد إضافة صوت / دَ / إلى المقطع / ار/).
0.89	2.78	18.	أن ينطق الكلمة بعد إضافة مقطع لها (مثلاً: أن ينطق الطالب كلمة «زَيْدَان» بعد إضافة المقطع / ان/ إلى نهاية كلمة «زَيْد»).
0.81	03.1	19.	أن يُحدّد الكلمة المخالفة بين كلمات تبدأ بالصوت (الحرف) نفسه عدا واحدة منها (مثلاً: ما الكلمة التي لا تبدأ بالصوت نفسه بين مجموعة الكلمات التالية: رَفَعُ، رَفَعُ، رَفَعُ، رَفَعُ، رَفَعُ، رَفَعُ، رَفَعُ، رَفَعُ).
0.84	2.93	20.	أن يُصنّف الكلمات التي يسميها وفقاً لصوت الحرف الأول أو الأخير فيها (مثلاً: ما الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه بين الكلمات التالية: رَفَعُ، لَوَلُو، رَفَعُ، خَالِدُ، لَاعِبُ).
0.88	2.87	21.	أن ينطق الكلمة بعد استبدال صوت (أو حرف) منها بصوت (أو حرف) آخر (مثلاً: أن يقول الطالب: «كَتَال» بعد استبدال صوت / كَ / بصوت / رَ / من كلمة «رَمَال»).
0.89	2.86	22.	أن ينطق الكلمة بعد استبدال مقطع منها بمقطع آخر (مثلاً: أن يقول الطالب: «عَامِل» بعد استبدال / مل / بمقطع / مر / من كلمة «عَامِر»).

الانحراف المعياري	المتوسط	إلى أي درجة من الأهمية ترى أنّ تدريب الطالب على الأنشطة التالية سوف يساعده على اكتساب مهارة القراءة؟	البند
0.91	3.13	أن يُحدّد مواقع الأصوات (أو الحروف) داخل الكلمة سواء في بدئها أو وسطها أو نهايتها (مثلاً: أين تسمّع الصوت / ت/ في كلمة «أبيات»؟ هل تسمعه في بدء الكلمة أم وسطها أم نهايتها؟).	23.
0.87	3.08	أن يُحدّد مواقع المقاطع داخل الكلمة سواء في بدئها أم في نهايتها (مثلاً: أين تسمّع جزء الكلمة / مر/ في كلمة «عامر»؟ هل تسمعه في بدء الكلمة أم في نهايتها؟).	24.
0.92	2.91	أن يُقارِب الأصوات في الكلمات التي يسمعه من حيث صوتها الأول أو الأوسط أو الأخير (مثلاً: هل كلمة «بَيْت» وكلمة «بَيْضَة» تبدآن بالصوت نفسه؟ وهل كلمة «أعْمال» وكلمة «بِلال» تنتهيان بالصوت نفسه؟).	25.
0.46	2.98	المتوسط العام	

متوسّطات: 3.28، 3.38، 3.34، 3.33 على التوالي، والتي تعني أن معلمي الصفوف الأولية يرون أن ممارسة هذه الأنشطة له تأثير جوهريّ في تعلّم الطالب مهارة القراءة، وأنّ غيابها قد يُعرّض الطفل للفشل القرائي، وأما بقيّة المحاور فقد وقعت ضمن نطاق «مهم»، بمتوسّطات تقع بين 2.51 و3.25، والذي يعني أنّ معلمي الصفوف الأولية يرون أن ممارسة هذه الأنشطة ذات تأثير إيجابيّ في تعلّم الطالب مهارة القراءة، وأنّ غيابها قد يُؤخّر اكتساب الطالب لمهارة القراءة.

كذلك، لُوِحِظ من قيم المتوسّطات أن الأنشطة التي أخذت قيماً أعلى هي الأنشطة التي يُمكن أن تختلط بالأنشطة المتعلقة بالطريقة الصوتية في تعليم القراءة، انظر على سبيل المثال، إلى الأنشطة ذوات الأرقام: 9 و11، 12، 13، والتي تنصّ عباراتها على النحو الآتي: «أن ينطق صوت الحرف... بعد إزالة أو تغطية الجزء الآخر

أظهرت نتائج التحليل أن قيمة المتوسّط العام هي 2.98 بانحراف معياري قيمته 0.46، وهي قيمة تشير وفق جدول تقدير الأهمية (جدول 2)، إلى أهمية هذه الأنشطة في اكتساب مهارة القراءة وفقاً لتصورات معلمي القراءة للمرحلة الأولية. وبالنظر إلى قيم المتوسّطات لكل بند لوحظ أنها تراوحت بين 2.61 للقيمة الأقل وكانت في البند رقم 2، الذي عبارته «أن يُميّز الكلمات المتجانسة في آيات...»، وأعلى قيمة كانت 3.38، وهي لبند رقم 11، الذي عبارته «أن يُجزّي كلمات يسمعه ذات مقطع واحد إلى أصواتها المنفردة»، وهي قيم تُمثّل في مقياس تقدير الأهمية لأنشطة الوعي الصوتي في اكتساب القراءة ما بين «مهم جداً» و«مهم». وتفصيلاً يُلاحظ أن هناك أربعة بنود من الخمسة والعشرين بنوداً حصلت على قيم متوسّطات أكبر من 3.25، وهي البنود: 9، 11، 12، 13 (جدول 4)، والتي حصلت على قيم

هدفها إلى مفهوم الوعي الفونولوجي. فانخفاض قيم المتوسّطات لهذه الأنشطة يُمكن توقُّعه؛ لكونها أنشطة تؤدّي من خلال التعامل مع اللغة صوتياً، وليس كتابياً، وهو ما لا تتطلبه إجراءات تطبيق الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، بل قد يترك هذا النوع من الأنشطة إلى المراحل التمهيديّة والروضة، وهو ما يُمكن أن يُؤكّد احتمالية الخلط بين مفهومي تنمية الوعي الصوتي وتدرّيس القراءة بالطريقة الصوتية.

كذلك تُظهر نتائج التحليل أنّ هناك تفاوتاً كبيراً بين قيم البنود داخل الأنشطة من حيث التعامل معها على مستوى الفونيم أو المقطع. انظر على سبيل المثال، إلى نشاط «العدّ»، والذي يُلاحظ فيه أن قيمة المتوسّط للبنود رقم 8 (3.22)، أكبر من قيمة المتوسّط للبنود رقم 7 (2.90)، مع أنّ البند رقم 8 تعلّق بعد المقطع داخل الكلمة (والذي هو أقرب إلى أنشطة تعليم القراءة بالطريقة الصوتية)، بينما البند رقم 7 تعلّق بعد الأصوات داخل الكلمة، والذي هو أكثر ارتباطاً بمفهوم الوعي الفونيمي منه بمفهوم الوعي الفونولوجي، أي الصوت في حالته المنفردة، كذلك لوحظ هذا التفاوت مع أنشطة «الحذف»، في البنود الثلاثة، ذوات الأرقام: 9، 10، 15، 16، والتي حصلت على قيم متوسّطات بمدى يقع بين 3.28، 3.08، 2.86، 2.96 على التوالي، مع ملاحظة أنّ النشاط رقم 9 حصل على القيمة الأعلى، والذي يُمكن

منها، «أن يُجزّئ... إلى أصواتها المنفردة»، «أن يُجزّئ كلمات... عدة مقاطع إلى مقاطعها»، «أن يمزج أصوات... بأصوات أخرى لتحديد الكلمة»، حيث حصلت هذه الأنشطة على قيم متوسّطات: 3.28، 3.38، 3.34، 3.33، على التوالي، والتي هي قيم أعلى بكثير من قيم المتوسّطات الأخرى. فأنشطة التجزئة أو التقطيع والمزج هذه، يُمكن أن يُنظر إليها على أنها في مجملها أنشطة مزج أصوات أو مقاطع يُوظّفها معلّم الصفوف الأولى لتدريب التلاميذ على نطق الكلمة؛ وذلك لتسهيل عمليّة «المزج اللفظي أو الصوتي (articulation)» لنطق الكلمة الهدف، وكذلك الإجراء نفسه يتبعه المعلّمون مع أنشطة الحذف أو التغطية، والذي يُفهم منه أنّها التبتت بأنشطة الطريقة الصوتية في تعليم القراءة التي تتخذ، إلى حد ما، الإجراء نفسه، ولكن لهدف مختلف عن الهدف من أنشطة تنمية الوعي الصوتي. مع ملاحظة أنّ المعلمين إن استخدموا هذه الأنشطة أثناء تعليم القراءة فسيستخدمونها كتابياً، وليس نطقاً كما هو الحال أثناء تنمية مهارات الوعي الصوتي.

ويُلاحظ أنّ الأنشطة ذوات الأرقام: 1، 2، 3، حصلت على قيم متوسّطات أقل بالقياس إلى الأنشطة الأخرى، والتي تُصنّف ضمن الأنشطة التي يُستخدم فيها الأدب لإظهار السجع والتناغم والجناس الاستهلاكي والنهائي والطباق، والتي هي أقرب في

عبد الله محمد السريع: تصوّرات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة...

رأى بعدم الأهمية أو بنسبيتها لم تكن نسبة صغيرة بالقياس إلى من رأى أهميتها. فعلى سبيل المثال، في البنود ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 5، 6، 7، 15، والتي تنصّ على أن مهارات الوعي الصوتي التالية: «تمييز الكلمات المسجوعة...»، و«إعطاء أمثلة لكلمات متشابهة في التنغيم...»، و«إعطاء كلمات متشابهة في النهايات...»، و«القيام بعدّ الأصوات...»، و«نطق جزء من كلمة بعد حذف صوت منها...»، لُوْحِظَ أن عددَ مَنْ تصوّرَ عدم أهميتها لاكتساب مهارة القراءة تراوح ما بين 20 و32 معلماً من 230 معلماً من عيّنة الدراسة، وبنسب 8.2٪ إلى 13.9٪، والتي هي نسبة ليست بالصغيرة بالقياس إلى حجم العيّنة، وبالقياس إلى حساسية العملية التعليمية للصفوف الأولية، والتي يُشكّل فيها المعلّم محوراً رئيساً (السريع والكثيري، 2013).

تسويغه بأن هناك إشكالية خلط بين مفهومي «الوعي الصوتي» و«الطريقة الصوتية»؛ لكون هذا النشاط، رقم 9، نوعاً من أنواع التدريبات في الكتب المقرّرة في تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي، والذي صُمّم على نحو تُزال فيه أو تُغطّى أصوات الكلمة بتقاط، وإبقاء الهدف المستهدف تعليمه باللون الأحمر، لمساعدة المتعلّم على ملاحظته (انظر كتاب «لغتي» في تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي في التعليم العام، 1435).

وبالنظر إلى قيم التكرارات في استجابات المعلمين للبنود كلّ على حدة (جدول 5)، يُلحَظ أن الاستجابات لكل بند كانت، إلى حد كبير، متفاوتة بين المعلمين، ففي الوقت الذي يرى فيه بعض المعلمين أن بعض أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي ذات أهمية كبيرة لاكتساب التلاميذ مهارة القراءة، يرى البعض الآخر منهم أنه لا علاقة لها باكتسابهم مهارة القراءة. بل لُوْحِظَ أن نسبة من

جدول (5). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين.

العدد الكلي	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	ت
230	13.9	32	3.31	72	3.31	72	23.5	54	1 أن يُميّز الكلمات المسجوعة في آيات أو
231	12.1	28	31.6	73	39.4	91	16.9	39	2 أن يُميّز الكلمات المتجانسة في آيات أو
230	12.2	28	31.3	72	35.7	82	20.9	48	3 أن يُميّز من خلال القراءة التعبيرية ال
232	3.9	9	21.6	50	42.7	99	31.9	74	4 أن يُحدّد الكلمة الشاذة أو المختلفة صوتياً
230	8.7	20	27.8	64	45.7	105	17.9	41	5 أن يعطي كلمات متشابهة في البدايات.

تابع جدول (5).

العدد الكلي	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	إلى أي درجة من الأهمية ترى أنّ تدريب الطالب على الأنشطة التالية سوف يساعده على اكتساب مهارة القراءة؟	ت
229	8.7	20	29.7	68	44.1	101	17.5	40	أن يُعطي كلمات متشابهة في النهايات.	6
231	8.2	19	26.4	61	32.9	76	32.5	75	أن يعدّد الأصوات التي يسمعها...	7
232	3.9	9	16.8	39	32.8	76	46.6	108	أن يعدّد مقاطع الكلمة الواحدة.	8
231	1.3	3	17.7	41	32.9	76	48.1	111	أن ينطق صوت... بعد إزالة/ تغطية الجزء	9
232	5.2	12	17.2	40	41.8	97	35.8	83	أن ينطق المقطع بعد إزالة/ تغطية المقطع	10
232	2.6	6	15.1	35	24.1	56	58.2	135	أن يُجزئ كلمات يسمعها ذات مقطع واحد	11
230	2.6	6	13.9	31	31.3	72	52.6	121	أن يُجزئ كلمات يسمعها من عدة مقاطع	12
232	3.0	7	15.5	36	27.1	63	54.3	126	أن يمزج أصوات منفردة...	13
231	4.3	10	16.9	39	33.8	78	45.0	104	أن يمزج مقاطع صوتية...	14
232	8.6	20	22.8	53	42.7	99	25.9	60	أن ينطق الجزء بعد حذف صوت	15
228	4.8	11	24.1	55	40.8	93	30.2	69	أن ينطق الجزء بعد حذف مقطع	16
231	5.6	13	27.7	64	39.8	92	26.8	62	أن ينطق الكلمة بعد إضافة صوت	17
229	6.6	15	31.4	72	39.7	91	22.2	51	أن ينطق الكلمة بعد إضافة مقطع	18
230	3.5	8	17.4	40	44.8	103	34.3	79	أن يُعدّد الكلمة المخالفة بين كلمات	19
231	5.2	12	22.9	53	45.5	105	26.4	61	أن يُصنّف الكلمات التي يسمعها...	20
229	5.7	13	28.8	66	38.4	88	27.1	62	أن ينطق الكلمة بعد استبدال صوت	21
231	7.4	17	25.1	58	41.6	96	26.0	60	أن ينطق الكلمة بعد استبدال مقطع...	22
230	6.1	14	17.4	40	33.9	78	42.6	98	أن يُعدّد مواقع الأصوات (أو الحروف)	23
231	4.8	11	19.9	46	38.1	88	37.2	86	أن يُعدّد مواقع المقاطع داخل الكلمة...	24
231	6.9	16	26.0	60	36.4	84	30.7	71	أن يُقابل الأصوات في الكلمات	25

وبأخذ التقدير، «غير مهم» و«مهم إلى حد ما» في تصنيف واحد، و«مهم» و«مهم جداً» في تصنيف واحد، أي بتجزئ الميزان إلى معيارين: «مهم» و«غير مهم»، بمسوّغ أن أهمية هذه الأنشطة للنجاح القرائي ولبناء مهارات قرائية أخرى، مدعومة بأدلة قوية ارتباطية وسببية ولا تحتل النسبية في تقدير الأهمية، ومن ثمّ فبمقارنة استجابات المعلمين الذين قالوا بالتقدير «مهم» و«مهم جداً» من جهة باستجابات المعلمين الذين قالوا بالتقدير «مهم إلى حد ما» و«غير مهم» من جهة أخرى على مستوى التكرارات، نجد أن نسبة كبيرة جداً من

دورة في تنمية الوعي الصوتي (جدول 1).
فبملاحظة بعض الأنشطة التي في ظاهرها أنها
تتطلب الإجراء المتبّع في الطريقة الصوتية في تعليم
القراءة، على سبيل المثال، أنشطة «التجزّيء» و«المزج»
و«تحديد الكلمة المخالفة»، كما في نشاط رقم 11 و12 من
أنشطة «التجزّيء» واللذان ينصّان «أن يُجزّيء كلمات...
إلى أصواتها المنفردة» و«أن يُجزّيء كلمات... إلى مقاطعها»
على التوالي، ونشاط رقم 13 و14 اللذان ينصّان «أن
يمزج أصوات منفردة... بأصوات أخرى...»، و«أن
يمزج مقاطع صوتية مع مقاطع...» على التوالي من
أنشطة «المزج»، ونشاط رقم 19 الذي ينصّ «أن يُحدّد
الكلمة المخالفة...» من أنشطة «تحديد الكلمة المخالفة»،
يُلاحظ أن حجم الفروق في عدد أو نسبة من رأى بأهميّة
هذه الأنواع من أنشطة تنمية الوعي الصوتي للنجاح
القرائي للمتعلّم مقابل من رأى بمحدوديّة الأهميّة أو
عدمها يزداد وضوحاً مع هذه الأنشطة بالقياس إلى
الأنشطة الأخرى، حيث وُجد أن 191 (بنسبة 82.3٪)
مقابل 41 من المتعلّمين (بنسبة 17.7٪)، و193 (بنسبة
83.9٪) مقابل 37 (بنسبة 16٪) لأنشطة التجزيء،
و189 (بنسبة 81.4٪) مقابل 43 (بنسبة 18.5٪)، و182
(بنسبة 78.8٪) مقابل 49 (بنسبة 21.2٪) لأنشطة المزج،
و182 (بنسبة 79٪) مقابل 48 (بنسبة 20.9٪) لنشاط
«تحديد الكلمة المخالفة» على التوالي. فهل يُمكن أن يُفسّر

المتعلّمين (جدول 5) قد رأوا أن كثيراً من هذه الأنشطة
تتراوح أهميتها بين النسبية والعدم، بمعنى أنها في وجه
منها مهم، أو غير مهمة، بالقياس على من قالوا بأنها
مهمة لاكتساب التلميذ مهارة القراءة والنجاح في
تعلّمها. فقد ظهر أن نسباً متفاوت ما بين 16.5٪ إلى 45٪
تقريباً من المتعلّمين يرون بعض هذه الأنشطة غير مهمّة،
وقد تركّزت النسب الكبرى على الأنشطة: 1، 2، 3، 6،
18، وتحديداً الأنشطة: 1، 2، 3، والتي تتضمّن في مجملها
أن يُستخدم الأدب لإظهار السجع والتناغم والجناس...
إذن نجد أن ما نسبته 16٪ (37 مقابل 193
معلّمًا) إلى 45٪ تقريباً (104 مقابل 126 معلّمًا) من العيّنة،
والتي هي نسبة كبير جداً لعيّنة مكوّنة من 230 معلّمًا،
رأت في أن علاقة تنمية هذه الأنشطة بالنجاح القرائي ما
زال إما حكماً غير متأكد منه، أو غير مهمّ. هذا التباين أو
عدم الانتظام في استجابات المتعلّمين يُمكن عزوه إلى
أسباب عدّة: منها، كما وُضح سابقاً، ما يتصل بإشكالية
الخلط بين مفهوم الطريقة الصوتية في تعليم القراءة،
ومفهوم الوعي الصوتي الذي هو مكون منفصل عن
الطريقة الصوتية ويُنمّى متزامناً معها أو قبلها، ومنها ما
يمكن عزوه إلى طبيعة التأهيل التي مرّ بها هؤلاء
المتعلّمون ومضمون الدورات التعليميّة التي تلقّوها، مع
ملاحظة أن نسبة كبيرة جداً من هؤلاء المتعلّمين، 176
مقابل 52 معلّمًا من عيّنة البحث (75.5٪) لم يتلقّوا أي

inconsistent، وأن هناك تفاوتاً في قدراتهم على عدّ الفونيمات وتجزئتها، عازين هذا الضعف إلى كونهم لم يتلقوا أي خبرة تدريسيّة فيما يتصل بتدريس البنية المعقّدة للنظام الكتابي في اللغة الإنجليزية في برامج الإعداد أو التأهيل التربوي، كما أن المواد/ الكتب المدرسية التي يُعلّمونها لم تستدع أي تركيز على هذه المهارات والمعارف، وكذلك ما وصل إليه الباحثون (Scarborough et al., 1998) الذين لاحظوا أن كثيراً من المعلمين لم يستطيعوا أن يعدّوا على نحو صحيح الفونيمات للكلمات التي تتركّب من أكثر من صوتين، أو أن يُظهروا كيف يمكن تمثيل أصوات اللغة المحكيّة كتابياً.

هذه البيانات، بالإضافة إلى حقيقة أن لفت الانتباه علمياً إلى أهمية عنصر «تنمية الوعي الفونيمي» في أي برنامج تعليم قراءة للصفوف الأولية بالإضافة إلى اتّباع الطريقة الصوتية في تعليم القراءة للغات الألفبائية، تشكّل بخروج تقرير أكاديميّة العلوم (Preventing Reading Difficulties in Young Children, Snow, Burns, & Griffin, 1998) وتقرير اللجنة الوطنية للقراءة (2000م)، مما يستعدي مواكبة هذا الوعي بدورات تدريبيّة لاحقة للتأهيل الأكاديمي للمعلّم المرحلة ومعزّزة لها. إن مزيداً من التحقّق مطلوب هنا للتأكد من أن المعلمين على وعي بذلك وبأن أنشطة

هذا السلوك في الاستجابة أو هذا التفاوت بعزوة إلى وجود خلطٍ أو تداخل لدى هؤلاء المعلمين بين مفهوم تدريس القراءة بالطريقة الصوتية وأنشطتها وتنمية الوعي الصوتي وأنشطته؟ إن هذا الخلط متوقّع إذا ما لاحظنا أن 29٪ تقريباً من عيّنة البحث ممن يُناط بهم تدريس تلاميذ المرحلة لم يتلقوا أي دورة في تعليم القراءة للصفوف الأولية، مع ملاحظة أن الخبرة التدريسيّة لما يُقارب 64.8٪ من عيّنة البحث تجاوزت العشر سنوات. كذلك ما وُجد من أن الأنشطة التي تتطلب أن يُستخدم الأدب لإظهار السجع والتناغم والجناس،...، أخذت القيم الأقل بالقياس إلى الأنشطة الأخرى، والتي هي أنشطة كثيرة ما يُستهدف فيها تلاميذ المرحلة التمهيديّة تحديداً، وليست من أنشطة تعليم القراءة بالطريقة الصوتية؛ مما يزيد من احتمالية وجود هذا الخلط بين المفهومين وأنشطتهما.

هذه النتيجة ليست بمستغربّة إذا ما علمنا أنه وُجد هذا الخلط بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي وأنشطة تعليم القراءة باستخدام الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، بين معلّمين مجازين للتعليم في المراحل الأولية في السياق الغربي، انظر على سبيل المثال إلى دراسة (Gunningham et al., 2004) التي أظهرت أن معرفة المعلمين بالموضوعات أو عناصر «تعليم القراءة بالطريقة الصوتية» و«الوعي الفونيمي» لم تكن منتظمة

تعليم القراءة بالطريقة الصوتية تختلف في هدفها وإجراءاتها عن أنشطة تنمية الوعي الصوتي. ونظرا لارتباط خبرات المعلم السابقة، مما تلقاه من معرفة وتدريب وخبرات تعليمية نتيجة الممارسات داخل الصفوف المدرسية، بالتصورات والاعتقادات التي يحملها (Gunningham et al., 2004). فقد تم التحقق من مدى اختلاف استجابات هؤلاء المعلمين وفقا لمؤهلهم الأكاديمي وخبراتهم التدريبيّة التي تلقوها أثناء الخدمة، وتحديد طبيعة هذا التفاوت وعدم الانتظام

في استجابات المعلمين، وذلك بمقارنة استجابات ذوي التأهيل التربوي منهم بأولئك الذين ليس لديهم تأهيل تربوي، ومن تلقى منهم دورات تدريبية في تعليم القراءة وتنمية الوعي الصوتي بمن لم يتلق ذلك، وذلك باستخدام اختبارات لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقا للمتغيّرات ذات الاهتمام، وهو ما حاول السؤال الثالث الإجابة عنه (انظر جدول 6 و7 لتحليل الإحصائي للبيانات).

جدول (6). قيم (ت) ودالاتها بين المجموعتين لمتغيرات المؤهل والخبرات التدريبيّة.

المتغيّر	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم (ت)	مستوى الدلالة
المؤهل	تربوي	2.97	0.46	-1.264	0.208
	غير تربوي	3.11	0.45		
الخبرة التدريبيّة (1)	تلقى دورة في تعليم القراءة	2.97	0.46	-0.403	0.687
	لم يتلق دورة في تعليم القراءة	3.00	0.44		
الخبرة التدريبيّة (2)	تلقى دورة في تعليم الوعي الصوتي	3.01	0.49	0.649	0.517
	لم يتلق دورة في تعليم الوعي الصوتي	2.96	0.45		

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم تبعاً لمتغيّر المؤهل التربوي ومتغيّر الخبرة التدريبيّة (انظر قيم معاملات ومستويات الدلالة للتحليلات الإحصائية الثلاثة، جدول 6). فبغض النظر عن طبيعة المؤهل الذي يحمله المعلم، وتدريبه وعدمه في تعليم القراءة وتنمية الوعي الصوتي، فإن قيم المتوسطات للمجموعتين مع كل متغيّر، في المتوسط كانت واحدة (انظر قيم المتوسطات في جدول 6، والتي تُظهر أن حجم الفروق بينها صغير جدا: 0.14، 0.03، 0.05 على التوالي، مع ملاحظة أن وحدة القياس هي «1»)، والذي يعني أن تقدير معلمي المراحل الأولية لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة لم يتأثر بطبيعة مؤهله التربوي من عدمه، أو خبراتهم التدريبيّة في تعليم القراءة

التفاوت وعدم الانتظام في تصوراتهم من خلال معرفة دلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية (مقارنة استجابات المعلمين ممن أمضوا في العملية التدريسية خمس سنوات فأقل، بمن أمضوا خمس سنوات إلى عشر، وبمن أمضوا أكثر من عشر سنوات)، وقد أظهرت نتائج التحليل أن استجابات المعلمين لم تختلف وفقاً لخبراتهم التدريسية (قيمة ف = 0.143، بمستوى دلالة = 0.86)، فبغض النظر عن الخبرة التدريسية التي مروا بها، استجاباتهم في المتوسط كانت نفسها (جدول 7).

وتنمية الوعي الصوتي من عدمه. فتصوراتهم في طبيعة العلاقة بين تنمية مهارة الوعي الصوتي ونجاح التلاميذ في اكتساب مهارة القراءة لم تختلف.

ولأن تصورات المعلمين لم تتأثر بطبيعة الخبرات التعليمية والتدريبية التي لديهم كما عكستها قيم المتوسطات، مع أهمية هذه الخبرات في بناء التصور والاعتقاد الذي يحمله المعلم (الكثيري، 2011؛ Tschannen-Moran & Gunningham, et al., 2004؛ Johanson, 2011؛ Johanson, 1992)، فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد مصدر هذا

جدول (7). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تصورات المعلمين تبعاً للخبرة التدريسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.061	2	.030	0.143	*0.867
داخل المجموعات	48.51	229	.212		
المجموع	48.57	231	-		

* غير دال إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05

في تصورات المعلمين للأنشطة، مما يستدعي تحديد مصدر عدم الانتظام هذا وتقويمه. نتائج الدراسة في عمومها تُظهر أن معلمي القراءة للصفوف الأولية في مراحل التعليم العام في مدينة الرياض على وعي بأن أنشطة تنمية الوعي الصوتي مهمة لاكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة، وأن هذه الأهمية عامة مع كل صنف من أصناف

ملاحظة قيم المتوسطات تُظهر أنها متقاربة: 2.95، و2.96، و2.99 لسنوات خبرة أقل من خمس سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من عشر سنوات على التوالي. عدم الاختلاف في استجابات المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، وقبله وفقاً لمتغير المؤهل والخبرة التدريسية، بالإضافة إلى أن مراجعة قيم التكرارات لكل نشاط على حدة، كلها أظهرت عدم التجانس والانتظام

بالطريقة الصوتية، إذا ما دُرّب التلاميذ على المزج والتجزّيء أو «الدمج» و«العزل» لأصوات الكلمة مستخدمين في ذلك الأحرف المطبوعة أي من خلال وسيط كتابي، والذي هو غير ممكن لكون التلاميذ في الصف الأول الابتدائي لم يصلوا بعد إلى درجة كافية من اكتساب مبدأ الألفبائية وإدراك طبيعة العلاقة بين الحرف المطبوع وصوته المسموع، والذي هو بخلاف أنشطة تنمية الوعي الصوتي التي «تؤدّي فعلا من خلال وسيط شفوي سمعي، ويكون الاشتغال عليها صوتياً» (NRP, 2000, 7).

نقطة أخرى لُوَحِظت في نتائج الدراسة أن استجابات المعلمين لم تتأثر بحجم الخبرة التعليمية التي مارسوها، حيث إن استجابة المعلمين ممن مارس العملية التعليمية لخمس سنوات فأقل لا تختلف عن استجابة المعلمين ممن مارس العملية التعليمية لعشر سنوات فأكثر، مع أن متغيّر الممارسة المهنية أو الخبرة التعليمية عامل مؤثّر في بناء تصورات المستجيب، والذي هو المعلم، واعتقاداته حيال ظاهرة أو مفهوم ما، كما أنها ذات علاقة بممارساته المهنية (Tschannen-Moran & Johnson, 2011؛ الكثيري، 2011).

كذلك، لم يُلاحظ أن متغيّر الخبرة التدريبيّة التي يتلقاها المعلمون من خلال الدورات التدريبيّة في مجال التخصص، الدورات المُوجّهة إلى كفيّة تدريس القراءة

الأنشطة التي تضمّنها الاستفتاء دون استثناء، بل كان ذلك ظاهراً مع كل نشاط على حدة، إلا أن بعض أصناف الأنشطة أخذت قياً أكبر دون بعض، وكان ذلك مع نشاطي، «التجزّيء» و«المزج» التي روي فيها أنها ذات أهمية أكبر بالقياس إلى بقية الأنشطة، والذي سوّغه، في تقدير الباحث، أن هذا النوع من الأنشطة يُشابه في كثير من خصائصه الأنشطة أو الإجراءات المتّبعة في تعليم القراءة باستخدام الطريقة الصوتيّة، حين يُطلَب من المتعلّم في دروس القراءة دمج أحرف منفصلة من كلمة لإعادة تشكيلها ونطقها، أو حين يُطلب منه تحليل الكلمة إلى أحرفها من أجل التركيز على تعلّم حرف من أحرف الأبجدية العربية. وهذا التفسير باحتمالية أن هناك خلطاً لدى معلمي الصف الأول الابتدائي بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي وتعليم القراءة باستخدام الطريقة الصوتية قد وجد في دراسات سابقة (Gunnigham et al., 2004؛ Cheesman, 1999)، وهو ما أكدته اللجنة الوطنية للقراءة ودراسات أخرى (Snow et al., 1998) من أنه كثيراً ما يختلط مفهوم تدريس الوعي الصوتي بتدريس القراءة باستخدام الطريقة الصوتية التي تتضمّن تدريس التلاميذ كيفية استخدام علاقة الصوت بالحرف للقراءة وتهجئة الكلمات. فأنشطة تنمية الوعي الصوتي في كثير منها، يُمكن أن تكون هي نفسها أنشطة تدريس القراءة

بينهما. كما تُوصي الدراسة بتصميم دورات تدريبية يتم فيها تزويد معلمي الصفوف الأولية بنماذج تدريسية وأنشطة تعليمية تساعدهم في تنمية الوعي الصوتي لتلاميذهم.

الاقتراحات البحثية:

هذا التداخل الملحوظ في استجابات المعلمين وعدم انتظامها تستدعي أهمية إجراء دراسات تهدف إلى تحديد مصدر هذا التصور المتمثل في إدراكهم أهمية أنشطة الوعي الصوتي لاكتساب مهارة القراءة، وتقييم كفاءتهم في تمييز أنشطته عن أنشطة تعليم القراءة بالطريقة الصوتية، كما تستدعي قياس مدى معرفتهم بمفهوم الوعي الصوتي ومهاراته.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- جاء الله، علي، ومكاوي، سيد، وعبدالباري، ماهر، وعبدالله، مروة. (2012). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (91)، 99-133.
- عواد، أحمد؛ وبابلي، جميل. (2010). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية*، (3)، 17-65.
- السريع، عبدالله؛ وسعود الكثيري (1432). مدى تحقيق كتب

للصفوف الأولية والموجهة إلى كفيّة تنمية الوعي الفونيمي لتلاميذ المرحلة، أي تأثير في استجاباتهم من حيث تقدير أهمية أنشطة الوعي الصوتي للنجاح القرائي للمتعلم، حيث أظهرت نتائج التحليل أن المعلمين بغض النظر عن تلقّيهم دورة تدريبية في تعليم القراءة أو تنمية الوعي الصوتي أو عدمه، فاستجاباتهم في تقدير أهمية هذه الأنشطة في اكتساب المتعلم مهارة القراءة والنجاح فيها كانت واحدة. هذا القيم العالية في المتوسطات التي تُظهر قناعة هؤلاء المعلمين في أهمية تنمية الوعي الصوتي لنجاح المتعلم قرائياً، دون أن تكون للخبرة التعليمية والتدريبية أثرٌ في توجيه الاستجابة حيال طبيعة الأهمية بين تنمية الوعي الصوتي ونجاح المتعلم قرائياً تستدعي البحث في مصدر هذا التصور، وهل كان تشكُّله نتاج عن ممارسة أياً كان امتدادها الزمني، أم أنه نتاج عوامل أخرى غير محدّدة. كما تستدعي القيام بملاحظة هذا التصور داخل الصفوف المدرسية أثناء تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي للتأكد من تطبيقهم إياه.

التوصيات التربوية:

ووفقاً للنتائج التي وصلت إليها الدراسة فإنها توصي بضرورة تضمين أنشطة تنمية الوعي الصوتي في كتب القراءة للصف الأول الابتدائي وفي برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وتمييزها عن أنشطة تعليم القراءة باتباع الطريقة الصوتية، على نحو واضح يزيل التداخل

عبد الله محمد السريع: تصوّرات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة...

- السعودية.
وزارة التربية والتعليم (1430). دليل التعليم العام. الرياض:
المملكة العربية السعودية.
ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.; Foorman, B.; Lundberg, I.; & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore, MD: P. H. Brookes.
- Alkathiri, S.; & Alseraye, A. (2013). The applicability of learning vocabulary procedures used by primary grades teachers of reading and its relationship to their sense of efficacy (in Arabic). University of Bahrain: *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(3), 307-327.
- Allor, J.; & McCathren, R. (2004). The efficacy of an early literacy tutoring program implemented by college students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 116-129.
- Allor, J.; Gansle, K.; & Denny, R. (2006). The stop and go phonemic awareness game: Providing modeling, practice, and feedback. *Preventing School Failure*, 50(4), 23-30.
- Almenaye, N. (2013). A comparison between normal students and students with learning disabilities in reading, writing, phonemic awareness, working memory, and reading speed (in Arabic). Assiut University: *Scientific Journal*, 29(2), 121-131.
- Alseraye, A.; & Alkathiri, S. (2011). The evaluation of students' vocabulary knowledge taught in third grade Saudi reading textbooks. University of Emeriate: *The International Journal of Educational Research*, (30), 148-170.
- Alseraye, A.; & Alkathiri, S. (2011). To what extent the procedures of teaching vocabulary are employed in Saudi Arabia primary reading textbooks. *Educational Research Center*, King Saud University.
- Awwad, A.; & Babli, J. (2010). The effectiveness of a training program in enhancing phonemic awareness skills and reading speed for students with learning disability in primary grades in Qatar. Alexandari University: *Journal of Childhood and Education*, (3), 17-65.
- Ball, E.; & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, (26), 49-66.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and
- القراءة للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية
لإجراءات تعليم المفردات اللغوية. مركز البحوث بكلية
التربية، جامعة الملك سعود.
السريع، عبدالله؛ والكثيري، سعود. (2013) مدى تطبيق معلمي
القراءة بالصفوف الأولية لمهارات تعلم المفردات اللغوية
وعلاقته بتصوراتهم لفاعلية أدائهم، مجلة جامعة البحرين
للعلوم التربوية والنفسية، 14 (3)، 307-327.
سليمان، محمود. (2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في
علاج بعض صعوبات القراءة. مجلة القراءة والمعرفة،
مصر، (1)، 134-183.
الكثيري، سعود. (2011) مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية
بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس
الفاعلية (TSES)، مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية
والنفسية، 12 (4)، 167-190.
الكثيري، سعود؛ والسريع، عبدالله. (1432). تقويم تحصيل
طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدينة الرياض
للمفردات اللغوية المقررة في كتاب القراءة، المجلة الدولية
للأبحاث التربوية، الإمارات (30)، 148-170.
المنيع، ناصر. (2013). مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال
ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والوعي
الصوتي والذاكرة العاملة ومقياس السرعة. المجلة
العلمية، جامعة أسيوط، 29 (2)، 212-231.
وزارة التربية والتعليم (1435). كتاب «الغتي الخالدة» لصفوف
المرحلة الأولى والثانية، الفصل الدراسي الأول والثاني، 1434-
1435 هـ. الرياض: شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.
وزارة التعليم. (1436). الإدارة العامة لتقنية المعلومات:
الإحصاءات والتقارير. الرياض: المملكة العربية

- Gunningham, A.; Perry, K.; Stanovich, K.; & Stanovich, P. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167.
- Harris, T.; & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Hudson, R.; Isakson, C.; Richman, T.; Lane, H.; & Arriaza-Allen, S. (2011). An examination of a small-group decoding intervention for struggling readers: Comparing accuracy and automaticity criteria. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 15-27.
- 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), 2-28.
- JabAllah, A.; Makawi, S.; Abdulbari, M.; & Abdullah, M. (2012). The effective training on phonemic awareness in enhancing the oral reading skills for elementary students (in Arabic). *Journal of Education College*, University Banha, (91), 99-133.
- Johnson, K. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Literacy Research*, 24(1), 83-108.
- Juel, C.; Griffith, P.; & Gough, B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 243-255.
- Kozminsky, L.; & Kozminsky, E. (1994). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5(3), 187-201.
- Lerkkanen, M.; 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.
- Liberman, A. (1998). When theories of speech meet the real world. *Journal of Psycholinguistic Research*, 27(2), 111-122.
- Liberman, I.; & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet and teaching to read. In L. B. Resnik, & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, (2), 109-134. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Liberman, I.; & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6(1), 8-17.
- McCutchen, D.; Abbott, R.; Green, L.; Beretvas, N.; Cox, S.; Potter, N.; Quiroga, T.; & Gray, A. (2002). Beginning literacy links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of learning to read - A causal connection*. *Nature*, (301), 419-421.
- Castiglioni-Spalten, L.; & Ehri, L. (2003). Phonemic Awareness Instruction: Contribution of Articulatory Segmentation to Novice Beginners' Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 25-52.
- Castles, A.; Wilson, K.; & Coltheart, M. (2011). Early orthographic influences on phonemic awareness tasks: Evidence from a preschool training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (2), 203-210.
- Center, Y. (2005). *Beginning reading: A balanced approach to literacy instruction during the first three years at school*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Cheesman, E.; McGuire, J.; Shankweiler, D.; & Coyne, M. (2009). Firstyear teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270-289.
- Darling-Hammond, L. (2000a). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1). Retrieved January, 15, 2015, from <http://epaa.asu.edu/epaa>.
- Darling-Hammond, L. (2000b). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. *Teachers College Record*, 102 (1), 28-56. <http://www.tcrecord.org>. ID Numbr: 10419, Date Accessed: 1/14/2015.
- Ehri, L. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (vol. 1, pp. 63-114). New York: Academic Press.
- Fielding-Barnsley, R.; & Purdie, N. (2005). Teachers' attitudes to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-76.
- Fowler, A. (1991). How early phonological development might set the stage for phonemic awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological process in literacy: A tribute to I. Y. Liberman* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Foy, J.; & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88.
- Goddard, R.; Hoy, W.; & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Griffith, P.; & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-523.

- training in overcoming some reading difficulties (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (1), 134-183.
- 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.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. Retrieved *Educational Consultancy and Research Center*, www.edam.com.tr/estp.
- Tibi, S. (2005). Teachers' knowledge and skills in phonological awareness in United Arab Emirates. *The International Journal of Special Education*, 20 (1), 60-66.
- Torgesen, J.; Rashotte, C.; & Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Eds.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (333-355). Parkton, MD: York Press.
- Torgesen, J.; Wagner, R.; Rashotte, C.; Rose, E.; Lindamood, P.; & Conway, T. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 783-805.
- Ukrainetz, T.; Nuspl, J.; Wilkerson, K.; & Beddes, S. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 50-60.
- 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.
- 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, 2-40.
- Vellutino, F.; Scanlon, D.; & Jaccard, J. (2003). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two-year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers. In B. R. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (73-120). Baltimore: York Press.
- Wagner, R.; & Torgesen, J. (1987). The nature of learning disabilities, 35(1), 69-86.
- 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 (NRP). (2000, April 13). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved from <http://nationalreadingpanel.org>.
- Passenger, T.; Stuart, M.; & Terrell, C. (2000). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, (23), 55-66.
- Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (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.
- Ross, J. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada.
- Scarborough, H.; Ehri, L.; Olson, R.; & Fowler, A. (1998). The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, (2), 115-142.
- Shaywitz, S. (2005). *Overcoming Dyslexia*. Vintagebooks: New York.
- Snider, V. (1995). A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it. *School Psychology Review*, 24 (3), 443-455.
- Snow, C.; Burns, M.; & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children: Commission on behavioral and social sciences and education (NCR)*. Washington, DC: National Research Press.
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. *Annals of Dyslexia*, (54), 332-364.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, (86), 221-234.
- Suliman, M. (2006). The role of phonemic awareness

phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

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.
