فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني

إعداد

أ/ إسلام جمعة رمضان زناتة

المعيد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

د/ شعبان عبدالقادر غزالة

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

د/ محمد عبدالوهاب محمد عبدالله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد - كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني

إسلام جمعة رمضان زناتة[1]، شعبان عبدالقادر غزالة، محمد عبدالوهاب محمد عبدالله
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر
[1]البريد الالكتروني للباحث الرئيس: eslamelzanaty914@gmail.com

مستخلص :

هدف البحث إلى تقصِّي فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، تجريبية (25) تلميذًا، وضابطة (25) تلميذًا من مدرسة الرحبة الإعدادية بنين، كما قام بإعداد وضبط مادتي المعالجة التجريبية (دليل المعلم، كتاب التلميذ)، ثم بناء أداتي البحث وضبطهما، اللتان تمثلتا في: (اختبار تعرف لمهارات القراءة الجهرية، واختبار أدائي وما تبعه من مقياس متدرج؛ لقياس الجاني الأدائي لمهارات القراءة الجهرية)، وبعد تطبيق الأداتين قبليًّا، والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، تم تنفيذ تجربة البحث حيث درست المجموعة التجريبية، وفقًا للاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أداتي البحث بعديًّا على مجموعتي البحث، ورصد البيانات، وتحليلها إحصائيًّا. وقد أسفرت نتائج البحث إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا في التطبيق البعدي على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة بفرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05≥)، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وفي ضوء النتائج وضعت مجموعة المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي، مهارات القراءة الجهرية، تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.

Effectiveness of a strategy based on phonological awareness in developing some skills of reading aloud among the students of the first preparatory vocational grade

Islam Jomaa Ramadan Zanata[1], Shaaban Abdel Qader Ghazaleh, Muhammad, Abdul Wahab Muhammad Abdullah.

Curriculum and Instruction Department, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University.

[1]**Corresponding author E-mail**: eslamelzanaty914@gmail.com

Abstract

The research aims to investigate the effectiveness of a strategy based on phonological awareness in developing some of the skills of reading aloud among first-grade preparatory vocational students. To achieve this goal, the experimental approach based on the semi-experimental design was used with two equal groups, an experimental (25) students, and a control (25) students from Al-Rahba Preparatory School for Boys.The researcher prepared and adjusted the two experimental treatment materials (the teacher's guide, the student's book), then he built and adjusted the two research tools, which were: (a test of recognition of the skills of aloud reading, and a graduated scale to measure the performance offender of the skills of aloud reading), and after applying the two tools beforehand, and ensuring the equivalence of The two research groups, the research experiment was implemented where the experimental group studied, according to the strategy based on phonological awareness, and the control group studied in the usual way,The two search tools were applied post-test on the two research groups, monitoring the data, and analyzing them statistically. The results of the search revealed that the students of the experimental group excelled in the post-application over the students of the control group that were taught in the usual way, with a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha \leq 0,05$), which indicates On the effectiveness of the strategy based on phonological awareness in developing some of the skills of reading aloud among first-grade preparatory vocational students, and according to the results, a set of proposals and recommendations was developed.

Keywords: a strategy based on phonological awareness, oral reading skills, first-grade preparatory vocational students.

مقدمة البحث:

اللغة أهم وسائل الاتصال التي يستخدمها الإنسان؛ ليعبر بها عن مشاعره وأفكاره، كما أنّها وسيلة المُتعلِّم في الإبانة عن نفسه، والفهم الصحيح لما يقوله الآخرون، كما أنّها أداة التعليم والتَّعلُّم، فلا يمكن لفرد أن يتعلم علمًا ما، إلا إذا أتقن مهارات وفنون اللغة التي يُقدم بها هذا العلم؛ كي يُحقِّق تَعلُّمًا ناجحًا كمًّا وكيفًا.

وللغة فنون أربع؛ فنا استقبال هما: الاستماع والقراءة، وفنا إرسال هما: التحدث والكتابة، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة تأثير وتأثّر في تكامل وترابط غير انفصال، ومن ثمّ فإنّ كلّ فنّ من هذه الفنون يُؤثر ويتأثّر بنمو الفنون الأخرى، ويُشكّل فنّ القراءة مكانًا بارزًا من فنون اللغة؛ حيث تمثّل القراءة أداة الفرد في اكتساب المعرفة، والثقافة، وهي الوسيلة الأولى لنقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل (حسن شحاتة، 2003، ص. 67).[1]

وللقراءة مكانة بارزة داخل منظومة تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية المهنية، وتمارس القراءة ممارسة جهرية، كما ترتبط بالجانب الكتابي منها؛ من حيث إنها ترجمة لرموز مكتوبة سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان معًا وهي القراءة الجهرية، أو العين فقط وهي القراءة الصامتة.

والقراءة تُعدُّ وسيلة التلميذ في تحصيل المواد الدراسيّة الأخرى، فلا يستطيع الإنسان أن يعرف هذه العلوم إلّا إذا كان يجيد القراءة، وأعني بإجادة القراءة النطق، والفهم، والتحليل، والتحقيق، والتدبّر، والتركيب، فإنّ التلميذ الذي يتفوق في القراءة غالبًا ما يكون متفوقًا في المواد الدراسيّة الأخرى، أمّا التلميذ الذي يعاني من ضعف في القراءة، فقد يؤدي به ذلك إلى الشعور بالنقص، وضعف الثقة بالنفس، وتكوين اتجاهات سلبيّة نحو المدرسة والذات مما يؤدي إلى ترك المدرسة؛ لذا أوّلت جمهورية مصر العربية اهتمامًا كبيرًا بتعليم القراءة (سماح عبده، 2016، ص. 22).

ونظرًا لأهمية القراءة لتلاميذ المراحل التعليميّة بصفة عامة والمرحلة الإعدادية المهنية بصفة خاصة؛ فقد نصّت أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعداديّة المهنية التي حددتها وزارة التربية والتعليم على مجموعة من الأهداف، منها: تدريب التلاميذ على سلامة النطق، وحسن الإلقاء، والتعبير بنبرات صوتية واضحة، تغرس في التلاميذ القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون في سرعة ودقة، وتزويد التلاميذ بكثير من الألفاظ والتراكيب والجمل والأساليب، وتنمية ثروتهم اللغوية وزيادة ثقافتهم، وتنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ تزويد الطلاب بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات وتنمية المهارات (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص. 67).

([1]) اتبع الباحث في كتابته، وتوثيقه للمراجع الأجنبية، قواعد الإصدار السابع (2020) لجمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA)، أما في توثيقه للمراجع العربية، فقد التزم بكتابة الاسم الأول والأخير في المتن، والاسم الأول والثاني والأخير في قائمة المراجع؛ وذلك مراعاة للثقافة العربية، كما رتب الباحث المراجع ترتيبا أبجديا دون الاعتداد بـ "الألف واللام".

ورغم أهمية القراءة لتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة عامة - كما اتضح مما سبق - إلّا أنّها لم تلق الاهتمام الجدير بها في مؤسساتنا التعليمية، حيث أشارت دراسة كل من: عبدالحميد عطا الله (2003)، وأحمد عوض (2010)، ومحمد أبو طعيمة (2010)، وفتحي يونس(2016)، وعبير على(2017)، وعصام قاسم(2019)، وأسماء محمد(2020) إلى عدة مظاهر من مظاهر الضعف في القراءة.

وقد يعود ضَعف تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية لمهارة القراءة إلى قلة اهتمام معلمي اللغة بهذه المدارس بالتنويع في استراتيجيات تدريس القراءة، وما يصاحب كل استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للتلاميذ تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفعّال. (محمود الناقة، 2009، ص. 27).

وتلاميذ المدرسة الإعدادية المهنية هم توليفة من تلاميذ ذوي مشكلات مختلفة فبعض التلاميذ لديهم مشكلات اجتماعية واقتصادية، والبعض الآخر لديهم مشكلات صحية، وعلى الرغم من ذلك يوجد تلاميذ عاديون ويمكن أن يكونوا أذكياء ولكن في الجوانب العملية والمهنية، وليس في الجوانب الأكاديمية ولم تتح لهم الفرصة لظهور مواهبهم وقدراتهم، كما أن الاهتمام وبذل الجهد بدرجة كبيرة مع هذه الفئة قد يعود بنتائج إيجابية بالنسبة لمقارنتهم بالتلاميذ الذين يعانون من عيوب خلقية. (عبد الرحمن سليمان، 2001، ص.137).

ويلتحق بالمدرسة الإعدادية المهنية التلاميذ الذين يبدون رغبتهم في الالتحاق بهذه المدارس بعد اجتيازهم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويتكرر رسوبهم بالحلقة الابتدائية بشرط قضائهم أكثر من سبعة أعوام بتلك الحلقة لعدم ميلهم للمواد الثقافية مع ميلهم للمواد العملية التي تؤهلهم بعد ذلك لمجال العمل الذي يرغبون إليه، أويتكرر رسوبهم مرتين متتاليتين بالصف الأول أو الثاني أو الثالث الإعدادي لعدم ميلهم للمواد الثقافية مع ميلهم للمواد العملية، ويتم التحاق التلميذ بالصف الدراسي الذي تكرر الرسوب فيه بالمدرسة الإعدادية العامة. (وزارة التربية والتعليم، 2003، ص.451).

ولم تقم دراسة – في حدود علم الباحث – اهتمت بتنمية القراءة في المدارس الإعدادية المهنية، إلا أن مستواهم التحصيلي قد يعطي مؤشرًا لضعف هذه المهارات لديهم، ومن هنا اهتمت الدراسة الحالية بتنمية بعض مهارات القراءة لدى هذه الفئة، وتقديم مقترح بتنميتها.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، على ضرورة استخدام مداخل وطرائق تدريس تعتمد على نشاط التلميذ، وإيجابيته، وتفاعله مع الموقف التعليمي، وتعتمد على الأنشطة المحببة إليه، والتي تظهر فيها اهتماماته وإثارة دوافعه، وتتحقق من خلالها صقل مهاراته، ومن الاستراتيجيات التي قد تتناسب مع تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية وطبيعة العملية القرائية لديهم، وتسهم في تنمية بعض مهارات القراءة لديهم استراتيجية الوعي الصوتي التي تُعدُّ مدخلًا من أهم المداخل لتنمية القراءة (أسماء سيد، 2015، ص. 55).

ويشكل مدخل الوعي الصوتي مؤشرًا جيّدًا في اكتساب وتعلُّم القراءة كما أنّ تنميته تؤدي إلى تحسين قدرة التلميذ على القراءة، كما أنّ قدرة التلميذ على تجزئة الكلمات إلى فونميات مستقلّة، وضمّ هذه الفونميات معًا تساعده على التمكن من تكوين كلمات مختلفة، ومن القدرة على الربط بين الحروف والصوت الذي يدل عليه، والوعي الصوتي له دور مهمّ في تمكين

التلميذ من الربط بين الرمز المكتوب ونطقه، ممّا يساعد على صحة النطق، وعدم خلط الأصوات المختلفة، وهذا بدوره يُسهم في تحسين مهارات القراءة (فتحي يونس، 2010، ص. 39).

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات السابقة على فاعلية مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات اللغة في كافة المراحل الدراسيّة كدراسة: أحمد عواد (2010)، وعلي جاب الله (2012)، وخالد نسيم (2014)، ومصطفى طنطاوي (2015)، وعصام قاسم (2019)، ومحمد سالم (2020).

وتأسيسًا على ما سبق تبنّى البحث الحالي استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.

الإحساس بمشكلة البحث:

ظهر الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي:

أولًا: الدراسة الاستكشافية

حيث قام الباحث بملاحظة تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني بمدرسة الرحبة الإعدادية المهنية التابعة لإدارة بني سويف بمحافظة بني سويف، وذلك يوم الأربعاء الموافق 2021/12/8م، وكان عددهم ثلاثين تلميذًا عن طريق بطاقة الملاحظة التي تضمنت بعضًا من مهارات القراءة، وأسفرت تلك الدراسة إلى أنَّ عددَ خمسٍ وعشرين تلميذًا لديهم ضعف في بعض مهارات القراءة.

ثانيًا: نتائج الدراسات والبحوث السابقة

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى أنّ هناك ضعفًا لدى التلاميذ في القراءة الجهرية في المراحل الدراسية المختلفة، مثل: دراسة أحمد عوض (2010)، ومحمد أبو طعيمة (2010)، ومروة أبو زيد (2011)، وتهاني كمال (2014)، وأمنة البريكي (2018)، وعصام قاسم (2019)، ومحمد الجالي (2020)، ومحمد سالم (2020).

كما أن هناك دراسات وبحوثًا تربوية أوصت بضرورة الاهتمام بالقراءة كدراسة: محمد أبو طعيمة (2010)، وأسماء سيد (2015)، ووازع القحطاني (2020).

ثالثًا: نتائج ووصايا المؤتمرات والندوات

أوصت المؤتمرات والندوات بضرورة الاهتمام بمعالجة ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية عامة، ومهارات القراءة الجهرية بصفة خاصة في مراحل التعليم المختلفة؛ وذلك لما للقراءة من دور كبير في تلقي اللغة السليمة وإظهارها بطريقة جيدة، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر الدولي الثاني المنعقد بجامعة عين شمس (2014)، والمؤتمر الدولي الثالث لتطوير التعليم، المنعقد بجامعة الأردن (2015)، ومؤتمر تطوير أساليب تدريس اللغة العربية المنعقد بجامعة زايد بدبي (2016)، ومؤتمر اللغة العربية والتعليم المنعقد بمركز الإمارات للدراسات والبحوث (2020).

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق؛ تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى تلاميذ الإعدادية المهنية في مهارات القراءة الجهرية، ولمعالجة ذلك؛ تَمَّ إعداد استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي تستهدف تنمية هذه المهارات، وقد أمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- ما مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

2- ما فاعليّة استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية الجانب المعرفي المرتبط ببعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؟

3- ما فاعليّة استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية الجانب الأدائي لبعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؟

فرضا البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥) ، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لاختبار التعرف في القراءة الجهرية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥) ، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، لمقياس تقدير الأداء في بعض مهارات القراءة الجهرية.

هدف البحث:

هدف البحث إلى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي.

أهمية البحث:

يتوقع لهذه البحث أن يُفيد:

1- تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية من خلال:

- تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، بما يسهم في مساعدتهم على القراءة الجيدة.
- استخدام الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي، والتي تسهم في تنمية النطق الصحيح لدى التلاميذ، ومن ثم تسهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

2- معلمي اللغة العربية من خلال:

- استخدام استراتيجية تدريس قائمة عل تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية، بما يسهم في استخدام وتوظيف المعلمين لهذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ.

- إعداد أدوات لتقويم مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية، يمكن استخدامها للتعرف على مستوى التلاميذ في تلك المهارات.

- تزويدهم بدليل للمعلم في ضوء استراتيجية قائمة على مدخل الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الإعدادية المهنية.

- تقديم اختبار في بعض مهارات القراءة، يمكن أن يسترشدوا به في وضع اختبارات مماثلة.

3- مخططي المناهج من خلال:

- توجيه مخططي المناهج إلى إمكانية الإفادة من الاستراتيجية القائمة على مدخل الوعي الصوتي في إعداد دليل المعلم، ومساعدتهم على إعادة النظر في تنمية القراءة، واختيار الفاعليات والأنشطة المناسبة لتنمية تلك المهارات.

- إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية، يمكن الإفادة منها في بناء مقررات وبرامج؛ لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى التلاميذ في مراحل تعليمية أخرى.

4- الباحثين، وذلك من خلال:

- تشجيع الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات تهدف إلى تنمية القراءة في مراحل تعليمية مختلفة باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة.

حدود البحث:

حدود بشرية: مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني بمدرسة الرحبة الإعدادية التابعة إلى إدارة بني سويف، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

حدود موضوعية: بعض مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، التي تم تحديدها من خلال قائمة المهارات التي تم إعدادها في البحث.

حدود مكانية: مدرسة الرحبة الإعدادية المهنية التابعة إلى إدارة بني سويف في محافظة بني سويف.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022 /2023م، في الفترة من 2022/11/16م، إلى 2023/1/1م.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان - بروان لحساب ثبات الاختبار.
- طريقة كيودر وريتشاردسون؛ لإيجاد الارتباط بين بنود الاختبار.
- طريقة الاتساق الداخلي لبنود الاختبار.
- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لبنود الاختبار.
- معادلة كوبر لحساب ثبات المقدرين.
- اختبار Shapiro-Wilk للتحقق من اعتدالية درجات مجموعتي البحث.
- اختبار Levene للتحقق من التجانس بين المجموعتين.
- اختبار t-test للعينات المستقلة.
- معادلة مربع إيتا لحساب فاعلية الاستراتيجية.

مصطلحات البحث:

الفاعلية:

يعرفها الباحث إجرائيًّا: بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي؛ لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.

الاستراتيجية:

يعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات المخطط لها، والتي يتبعها المعلم والمتعلم بقصد تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وذلك في ضوء مدخل الوعي الصوتي.

مهارات الوعي الصوتي:

يعرفها الباحث إجرائيًّا: بأنها مجموعة من الإجراءات المرتبطة بمدخل الوعي الصوتي التي يمارسها تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني تتمثل في: المعرفة بالوحدات الصوتية، وفهم العلاقات بين الحروف والأصوات، وتجزئة الأصوات التي تتكون منها الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ومن ثم كتابتها كتابةً صحيحةً، وتصنيف الأصوات بحسب موضع الصوت في الكلمة في بدايتها ووسطها ونهايتها، ويتحقق ذلك عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعًا وتقاس إجرائيًا بالدرجة الحاصل عليها الطالب من المقياس المتدرج.

القراءة الجهرية:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني على الأداء القرائي في تعرف الرموز اللغوية وتحويلها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، ونطقها نطقًا صحيحًا ممثلًا للمعنى الذي تحمله.

تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية:

هُم تلاميذ رسبوا سنوات عديدة في المرحلة الإعدادية العامة؛ لذلك يتم نقلهم إلى الإعدادية المهنية، وتهتم وزارة التربية والتعليم بتأهيلهم مهنيًا؛ بهدف إلحاقهم بالدبلومات الصناعية والزراعية والتجارية والفنية.

مهارات القراءة الجهرية، وأساليب تنميتها

المحور الأول: القراءة الجهرية

أولًا: تعريف القراءة الجهرية

تعرف القراءة الجهرية بأنها: نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، بحيث يراعي القارئ سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة (سعد عبدالرحمن، وإيمان ذكي، 2002،ص. 50).

كما تعرف أيضًا بأنها: "تعرف الرموز اللغوية، وما تدل عليه ونطقها نطقًا صحيحًا، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة" (رياض مصطفى، 2005،ص. 167).

وتعرف أيضًا بأنها: التعرف على الرموز المطبوعة وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعاني (علي مدكور، 2006،ص. 131).

ويُعرّف (Al-Jarf, 2010) القراءة بأنها: نطق الرموز وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وحدوث رد فعل بالنسبة لها مع تمكين القارئ من استخدام ما يستوعبه، وما يستخلصه في مواجهة مشكلات الحياة.

وتعرف (آيات جمعة، 2017،ص. 9) مهارات القراءة بأنها: الإمكانية والقدرة التي يتمتع بها التلميذ في المرحلة الأساسية على نطق الحروف نطقًا سليمًا وقراءة الكلمات التي تتألف من هذه الحروف بأقل قدر ممكن من الأخطاء.

يتضح مما سبق أن القراءة الجهرية عبارة عن عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها التلميذ؛ بغرض إدراك المقروء وتفسيره والحكم عليه في ضوء المعايير المناسبة لذلك، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك التلميذ لمهارات القراءة الجهرية من تعرف ونطق وفهم للمقروء بطلاقة، وتقاس هذه المهارات بالمقاييس والاختبارات المعدة لذلك.

ثانيًا: أهمية القراءة الجهرية

تُعد القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، فهي من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، وتوسيع دائرة الخبرة، وتحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر.

وأكد (محمود الناقة، وحافظ محمود، 2009) على أن القراءة تساعد الفرد على التوافق الشخصي، والاجتماعي، وبها يكتسب الإنسان ثقته بنفسه، وتمثل القراءة بالإضافة إلى ما سبق بأنها تساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات المختلفة في جميع مناحي الحياة، وتعمل على توسيع مداركهم، كما أنها وسيلة لتدريب التلاميذ على الاستماع بدقة لما يلقى عليهم؛ مما ينمي عندهم مهارات تعرف الأصوات والتمييز بينهم، ومن ثم نطقها نطقًا صحيحًا، كما تعد القراءة الجهرية وسيلة من وسائل تطبيق قواعد اللغة العربية من أصوات وصرف ونحو؛ فالقارئ الجيد يطبق ما درسه من قواعد فيما يقرأ.

ويتضح مما سبق أن القراءة الجهرية: تساعد المعلم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، وهي وسيلة المعلم أيضًا في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق، والإلقاء وهذه مهارات مطلوبة في مهن كثيرة؛ كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها، وتساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية، والرموز المكتوبة.

ثالثًا: مهارات القراءة الجهرية

يُعَدُّ إتقان التلاميذ لمهارات القراءة بصفة عامة والجهرية بصفة خاصة مؤشرًا جيدًا على تقدمه في تعلم اللغة العربية، ويتم اكتساب تلك المهارات تدريجيًّا خلال مستويات التعلم، وقد تناول العديد من الباحثين والدارسين مهارات القراءة الجهرية بالدراسة والبحث، فهناك من يقسم مهارات القراءة الجهرية إلى: (مهارات التعرف – مهارات النطق – مهارات الفهم – مهارة الطلاقة)، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- **مهارات التعرف:** ويُقصد بذلك التعرف على الكلمة والجملة، والتمييز الصوتي بين نطق الحروف، وأيضًا التمييز البصري بين أشكال الحروف، وربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة، وتعرف الحروف الهجائية في أوضاعها (سومية قدي، 2017،ص. 30).

ومهارات التعرف هي أولى مهارات القراءة الجهرية، وتعتمد على الرؤية البصرية، أي أن ينظر التلميذ إلى الكلمة يستطيع من خلالها التمييز بين الحروف وربطها ببعضها؛ لتكوين الكلمة ونطقها، ولمهارات التعرف عدة مهارات فرعية، منها: الإدراك البصري للحروف، والتمييز بين الحروف بصريًا، معرفة اسم الحرف، وتمييز الكلمات، وتعرف الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، التمييز بين الحروف سمعيًّا والربط بين صوت الحرف وشكله (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، 2000،ص. 126).

- **مهارات النطق:** وتتمثل مهارات النطق في نطق وتمييز الأصوات المفخمة والأصوات المرققة، والتمييز بين الأصوات المهموسة والأصوات المهجورة، وأيضًا التمييز بين الأصوات الشديدة والرخوة والمتوسطة (دينا العوضي، 2016)، و(عصام خطاب، 2017)، و(محمد جالي، 2020).

فالنطق هو العنصر الصوتي في القراءة، وهو ما يميز القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة، والنطق الصحيح هو بيان للحروف أثناء نطقها وإخراجها من مخارجها الصحيحة، ولمهارة النطق مهارات فرعية كثيرة، منها: إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، والتمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، والربط بين الصوت المنطوق والرمز المكتوب، ونطق الأصوات

المشددة والمنونة بطريقة صحيحة، ونطق الحروف بالحركات القصيرة والطويلة نطقًا صحيحًا (حسني عصر، 1997،ص. 71).

- **مهارات الفهم:** ويُقصد بذلك القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى، فضلاً عن القدرة على القراءة في وحدات فكرية، والقدرة على الأفكار الرئيسة وفهمها، إضافة إلى القدرة على الاستنتاج (آيات جمعة، 2017،ص. 30).

فالفهم القرائي يشمل الربط بين الرمز والمعني، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، ويعتمد النجاح في الفهم على دافعية القارئ وإدراكه للكلمات، ومن بين مهارات الفهم ما يلي: إعطاء الرمز معناه، وفهم الكلمات من السياق، وفهم المعاني المتعددة للكلمة، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب، وفهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز؛ كالجملة والعبارة والفقرة والقطعة، والقدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، 2000،ص. 127).

- **مهارات الطلاقة:** ويُقصد بها نطق الجمل في صورة تامة، والأداء باستمرار دون تكرار، والأداء بثقة دون خوف أو ارتباك، وعدم إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة، وأيضًا عدم الأبدال والحذف، وكذلك حسن الوقف عند إتمام المعنى (محمود سليمان، 2006)، و(مروة أبو زيد، 2011)، و(محي الدين فواز، 2015،ص. 23).

وفي ضوء العرض السابق لمهارات القراءة الجهرية، وفي ضوء خصائص وأهداف القراءة الجهرية، وخصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، تم التوصل إلى مهارات القراءة الجهرية في محورين، وهما: تعرف الحروف والكلمات ونطقها.

رابعًا: العلاقة بين القراءة الجهرية والوعي الصوتي

من خلال العرض السابق تبين أن تعلم القراءة الجهرية يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وأن المتعلم لكي يصبح قارئًا جيدًا يجب عليه أن يتعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، والقراءة تتضمن ربطًا بين الصورتين المنطوقة والمكتوبة، وعمليات تحليل وتركيب للوحدات الصوتية، ونطقًا لمقاطع تتشكل من صوت أو أكثر، وهذا جوهر ما يتطلبه التدريب على الوعي الصوتي، فإجراءات الوعي الصوتي ركيزة لاكتساب مهارات القراءة ولتهيئة المتعلم لممارسة مهاراتها.(علي جاب الله، 2012 ص.114).

ومن أهم ما يحتاجه التلميذ في تعلم القراءة الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملًا وإصدارًا للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلمًا للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، ومن ثم يتسنى للتلميذ كتاباتها بطريقة صحيحة، فالمتعلم الجيد هو الذي يصل بعد مروره بخبرة تعليمية معينة إلى المستوى الذي يمكنه من ألفة الأصوات العربية والتمييز بينها وفهم دلالتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته، وفهم العناصر المختلفة لبنية اللغة وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة.(رشدي طعيمة، 1998).

والقراءة الجهرية باعتبارها أداءً صوتيًا للمقروء، فإنه لابد من التركيز مع التلاميذ على إتقان مهارات الأداء الصوتي اللازمة لهذه القراءة، فيرى(رشدي طعيمة، 2004) أن مهارات الأداء الصوتي التي تكاد تجمع عليها كتابات تعلم اللغات، هي:

نطق الأصوات في شكلها المجرد، ونطف الأصوات وقد وردت في كلمات ثم في جمل ثم في نص متكامل، والسرعة في نطق الكلمات المكتوبة، ومعرفة مواطن الوقوف الجيد، والتمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة، وصحة النبر والتنغيم في القراءة، وينطق الظواهر اللغوية نطقًا صحيحًا من مد وتنوين وغيره.

إن المهارات الصوتية السابقة وثيقة الصلة بالقراءة الجهرية، والوعي بها يُمكن القارئ من القراءة الجهرية السليمة والمعبرة، فيخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وتكون قراءته على سرعة متزنة يعطي فيها كل حرف ما يستحقه من الزمن، ويكون الأداء معبرًا عن المعنى.

ويشير (Caravolas, Volín, & Hulme, 2005) لتنمية القدرة على القراءة أن أي اضطراب في جوانب اللغة سواء الاستقبالية **أو** التعبيرية يؤثر بشكل كبير علي نمو مهارة القراءة، فمهارة القراءة تتطلب خمسة مهارات رئيسة لتنميتها وهي:

-الوعي بالأصوات المفردة: هو أحد مظاهر الوعي الصوتي ويعني القدرة على الملاحظة، والتفكير، والتعامل مع الأصوات المفردة في الكلمة المنطوق، وأصوات الحروف: وهي القدرة على المزواجة بين شكل الحرف وصو ته، والسلاسة: وهي القدرة على قراءة النص بسهوله وإيقاع متناغم، ومعنى الكلمة، وفهم النص.

المحور الثاني: استراتيجية الوعي الصوتي

يعد الوعي الصوتي مكون رئيس من مكونات أية لغة من اللغات، حيث إنه يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة، ويعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات؛ لتكون مع بعضها الكلمات والألفاظ.

أولًا: تعريف الوعي الصوتي

ويعرف ماهر عبدالباري (2010.ص 53)، الوعي الصوتي بأنه: تأمل التلاميذ لأصوات التركيب اللغوي المنطوق واستجابتهم له، وقدرته على تحليله إلى وحداته الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة من خلال عملية الحذف أو الإضافة أو التبديل بين الوحدات.

وتعرّفه أسماء سيد (2015.ص 55) بأنه: "المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم بأجزائها، والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة، الأمر الذي يطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله، واعتبارها قالبًا مركبًا من عدة أجزاء، مقاطع وأصوات".

مما سبق يستخلص الباحث أن الوعي الصوتي هو إدراك التشكيل الصوتي لأنماط الأصوات المختلفة، أو وظائف الأصوات المكونة للكلمة، فمهارة التشكيل الصوتي لدى التلميذ تجعله يدرك

أن الكلمات مصنوعة من أصوات تمتزج معًا، ويعبر عنها برموز كتابية أو الحروف الهجائية، بينما الوعي بالأصوات المفردة، يقصد به إدراك الوحدات الصوتية المفردة سواء كان صوت حرف أو مقطع صوتي، وتلك المهارة تساعد التلميذ على التعرف على الكلمة، بالإضافة أنها الأساس الذي يساعد على تنمية مهارات التحليل والتوليف الصوتي اللازمة لقراءة كلمات غير مألوفة سواء كانت تمثل كلمات حقيقية أو كلمات زائفة.

وعرفها ماهر عبد الباري (2010)، بأنها: عبارة عن مجموعة من الخطوات التي تعتمد على تأمل التلاميذ لأصوات التركيب اللغوي المنطوق واستجابتهم له، وقدرتهم على تحليله إلى وحدات صوتية، التي تتكون منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة من خلال عملية الحذف أو الإضافة أو الاستبدال بين الوحدات الصوتية مع ربطهم لهذه الأصوات بحروفها الدالة عليها.

كما عرفها محمد الجالي (2020)، بأنها: عبارة عن إجراءات يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي تساعد التلميذ على تعرف الأصوات العربية ونطقها نطقًا صحيحًا، والتمييز بين الأصوات المتشابهة والظواهر الصوتية الأخرى أثناء القراءة.

ثانيًا: أهمية الوعي الصوتي

قد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الوعي الصوتي نظرًا لما يحققه من فوائد عديدة في مجال تعليم اللغة العربية، فقد أشار كلٌّ من: خالد نسيم (2014)، وعصام قاسم (2019)، ومحمد الجالي (2020)، إلى العديد من الفوائد التي تتحقق باستخدام الوعي الصوتي في عملية التعلم، منها:

1- يساعد الوعي الصوتي في تعلم نطق كلمات اللغة المطبوعة، كما أنه يساعد المتعلمين على مهارات فهم النص المكتوب.
2- يساعد الوعي الصوتي المتعلمين على تحديد الفروق بين الكلمات المتشابهة في النطق، مثل: سار وثار.
3- تعرف مبادئ الأبجدية في اللغة المتعلمة، فبدون الوعي الصوتي لا يمكن للمتعلم استخدام الكلمات المطبوعة في اللغة الشفوية.
4- يساعد الوعي الصوتي المتعلمين على قراءة الكلمات التي تعلموها كأصوات وكلمات منفردة داخل نص متكامل، ويسهل عليهم تعرفها رغم تعلمهم لها خارج النص في صورة صوتية فقط.

ثالثًا: أهداف استراتيجية الوعي الصوتي

تهدف استراتيجية الوعي الصوتي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ذكرها كل من: جوزيف وباريستي (Joseph K. & Patricia 2002)، و(Bialystok, Majumder, and Martin, 2003)، وإيناس النجار (2018)، وعبدالغني الحديدي، ونصر الدين زيدي (2020)، وحنان محمود (2021)، فيما يلي:

تنمية القدرة لدى التلاميذ على ملاحظة الأصوات داخل الكلمات، وتنمية القدرة على تمييز الأصوات، وتنبيه التلاميذ نحو الصلة بين الصوت والحرف، والأصوات والكلمات من

خلال تدريبهم على تلازم صوت الحرف مع صورته، كما ينمي أيضًا القدرة لدى التلاميذ على الربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات؛ لتكوين جمل ذات دلالة، كما يعمل على نمذجة الصوت من خلال تقديم نموذج للأصوات في الكلمة ونموذج لتآلف الأصوات مع بعضها، ثم نطق الكلمة، كما يهدف الوعي الصوتي إلى مراعاة السرعة التي ينقل بها التلميذ من نطق كلمات مؤلفة من أصوت إلى إلقاء نص متصل، كما أنه يعطي جدول زمني للتدريب والممارسة، ومراجعة المهمات، وإعطاء فرصة للتلاميذ؛ لنمذجة الأصوات الجديدة كما استمعوا إليها.

رابعًا: مهارات الوعي الصوتي التي تسهم في تنمية القراءة الجهرية

يستخلص الباحث مما سبق جميع مهارات الوعي الصوتي التي يمكن من خلالها تنمية بعض مهارات القراءة فيما يلي:

1- مهارة إعادة التلفظ: وتعني قدرة التلميذ على إدراك الكلام المنطوق، و إعادة تلفظه بشكل سليم، وفقًا لترتيب المهام الآتية:

- أن يعيد التلميذ نطق جملة.

- أن يعيد نطق كلمة.

- أن يعيد تلفظ صوت حرف في بداية أو نهاية كلمة.

2- مهارة الوعي بالكلمة أو المقطع: هي القدرة على تكوين جملة مكونة من كلمات، ثم القدرة على تكوين كلمات مكونة من مقاطع صوتية على مستوي المقطع الصوتي، وصوت الحرف.

3- مهارة إدراك الإيقاع: ويتم قياسها من خلال تعرف التلميذ على إيقاع البداية من خلال مهام، مثل: عرض صورة أو كلمة مثير، ثم يطلب من التلميذ أن يختار الصورة أو الكلمة التي تتفق مع الكلمة المثير في أصوات نهايتها أو أصوات بدايتها، أو أن تعرض على الطفل ثلاث أزواج من الكلمات بينهم زوج واحد من الكلمة التي بينهم تشابه في أصوات البداية أو النهاية المطلوب من التلميذ التعرف عليه.

4- مهارة التوليف الصوتي: هي القدرة على تركيب مجموعة من المقاطع أو أصوات الحروف المفردة وتوليفها؛ لتشكيل صوت كلمة أو مقطع صوتي، وتتضمن عملية قياسها مهام متدرجة الصعوبة حيث يطلب من التلميذ قياسها، وتتضمن عملية قياسها مهام متدرجة الصعوبة، حيث يطلب من التلميذ:

- توليف مقاطع تشكل صوت كلمة.

- توليف أصوات كلمة مقسمة إلى مقطعين يمثلان بداية ونهاية الكلمة.

- توليف أصوت حروف تشكل صوت الكلمة.

- توليف أصوات حروف ومقاطع تشكل صوت الكلمة.

5- مهارة التحليل الصوتي: هي القدرة على تحليل صوت الكلمة المنطوقة إلى أصوات حروفها والمقاطع الصوتية التي تشكل صوتها، وتتضمن عملية قياسها مهام متدرجة الصعوبة حيث يطلب من التلميذ:

- معرفة عدد أصوات الحروف والمقاطع الصوتية التي تتضمنها الكلمة المنطوقة التي سمعها، من خلال تحليل الكلمة أثناء العد على أصابعه.

- تحليل الكلمة المنطوقة التي سمعها إلى أصوات حروفها والمقاطع الصوتية التي تشكل صوت الكلمة، والقدرة على التعرف على صوت حرف أو مقطع صوتي ناقص في كلمة في سياق جملة.

6- المعالجة أو القدرة على تمثيل الأصوات المفردة في الكلمة المنطوقة: وهي قدرة التلميذ على إعادة نطق الكلمة الجديدة، وذلك بعد معالجة الكلمة المنطوقة عبر مهام العزل الصوتي، وإلغاء صوت في الكلمة، وإضافة صوت للكلمة، واستبدال صوت وإضافة صوت آخر مكانه، وتتضمن عملية قياسها مهام متدرجة الصعوبة حيث يطلب من التلميذ:

مهام العزل: يطلب من التلميذ إعادة نطق صوت حرف، أو مقطع في بداية أو نهاية الكلمة حسب الأمر التعليمي الموجه له.

مهام إلغاء: يطلب من التلميذ إلغاء صوت حرف أو مقطع في بداية أو نهاية الكلمة، ثم يقوم بنطق صوت الكلمة الجديدة بعد إلغاء الصوت المطلوب حسب الأمر التعليمي.

مهام إضافة: يطلب من التلميذ إضافة صوت حرف في بداية أو نهاية الكلمة، ثم يقوم بنطق صوت الكلمة الجديدة بعد إضافة الصوت المطلوب حسب الأمر التعليمي.

خامسًا: خطوات تنمية مهارات الوعي الصوتي

يتفق كل من: جوزيف وباريستي (Joseph K. & Patricia 2002)، ومحمود سليمان (2006)، وعلي جاب الله (2012)، وخالد نسيم (2014)، وجولدن ستين وآخرون (Goldstein & et al. 2017)، وأحمد السيد (2019)، وعاصم قاسم (2019)، أن إجراءات استراتيجية الوعي الصوتي تتمثل في ثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى: الوعي بإيقاع الكلمات: وفيها يقوم المعلم بما يلي:

- يعرض على التلاميذ فقرة بسيطة يراعي فيها التعبير عن فكرة تحمل معنى بالنسبة للمتعلم، وتشتمل على عدد من الكلمات موضع التدريب.
- يناقش التلاميذ في المعنى العام؛ تعزيزًا للجانب الشفهي.
- ينطق الكلمات التي تشتمل على الحروف موضع التدريب مع نمذجة للخصائص الصوتية والمميزة للصوت، ثم تكرار المعلم الكلمات.
- ربط الاستماع للكلمة بصورتها مكتوبة أو مرئية.

المرحلة الثانية: الوعي بالمقطع: حيث يقوم المعلم بما يلي:

- تحليل الكلمة إلى مقاطع، وينطقها أمام التلاميذ، ثم يطلب منهم أن ينطقوها عدة مرات؛ حتى يتقنوا الكلمة ويستوعبوها، ثم يطلب منهم نطق كلمات بها نفس المقاطع.

- توضيح أن المقاطع التي بها نبر تتميز بخصائص صوتية عن المقاطع التي ليس بها نبر، ثم يطلب من التلاميذ نطق تلك الكلمات.
- تدريب التلاميذ عل التمييز بين المقطع الطويل والقصير.
- التدريب على تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية.
- تدريب التلاميذ على الدمج بين أكثر من صوت في وحدة نطقية والإتيان بكلمات في صورة أنماط؛ ليسهل على المتعلم إدراك المكونات، ثم يطلب من المتعلم تكوين كلمات يتكون فيها المقطع من أكثر من صوت.
- توضيح أن الكلمات التي يتكون فيها المقطع من صوت تتشكل من أصوات حال كونها منطوقة، ثم يطلب من المتعلم تكوين كلمات من مجموعة من الأصوات المنطوقة.

المرحلة الثالثة: الوعي بالوحدات الصوتية الصغرى: ويقوم فيها المعلم بما يلي:

- يذكر الكلمات التي يحددها، وتبدأ بصوت معين، مع التأكيد على طريقة النطق ثم يوضح للتلاميذ أن الكلمات بالرغم من أنها تبدأ بصوت معين فإن طريقة نطقها مختلفة.
- يبدأ في إعطاء كلمات تبدأ بنفس الصوت موضع التدريب، ثم يبدأ التلميذ في قراءة الكلمات بصوت مرتفع.
- يعطي المعلم كلمات تنتهي بنفس الصوت مع مراقبة وزن الكلمة، وحركة الصوت الأخير، ثم يقوم المتعلم بإنتاج كلمات عل نمط ما استمع إليه.
- يقوم المتعلم باستبعاد الكلمات التي تبدأ بصوت شاذ من بين الكلمات التي تبدأ بأصوات متشابهة.
- يوضح المعلم أن حذف صوت من الكلمة يغير شكل الكلمة نطقًا وكتابةً كما يغير معناها.
- يحلل المتعلم الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، ثم يقوم بتكوين كلمات من مجموعة من الأصوات؛ لفهم العلاقة بين الصوت والرمز مع التمييز البصري؛ للربط بين الصوت والحرف.

وباستقراء العرض السابق لاستراتيجية الوعي الصوتي، والأدبيات ذات الصلة بها، فقد استخلص الباحث الخطوات التي التزم بها أثناء تنفيذ هذه الاستراتيجية في البحث الحالي بما يتناسب مع متغيرات البحث، وخصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وهي كالآتي:

أولًا: مرحلة التخطيط: ويتم فيها الإعداد لتدريس مهارات القراءة الجهرية من خلال:

- عرض المعلم الأهداف المراد تحقيقها بعد دراسة النص.
- تجهيز المعلم أوراق العمل المتضمنة الأنشطة وأدوار التلاميذ.
- تجهيز الوسائل والمصادر التعليمية؛ لتحقيق الهدف المرجو.

ثانيًا: مرحلة التنفيذ: وفيها يتم التطبيق الفعلي بتدريس مهارات القراءة الجهرية داخل الفصل الدراسي، وتتضمن الخطوات الإجرائية التالية:

➢ **التمهيد: حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بما يلي:**

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة.
- تهيئة التلاميذ وجذب انتباههم.
- عرض بعض الجمل أو الصور المرتبطة بموضوع الدرس، وإجراء نقاشًا حولها.
- قيام المعلم بطرح بعض الأسئلة؛ ليقيس مدى معرفتكم بالظواهر الصوتية الخاصة بالمهارات المراد تنميتها.

➢ **الوعي بإيقاع الكلمات: حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بما يلي:**

- عرض المعلم نصًا سيقوم المعلم بقراءته أو عرض النص مسجلًا، والتركيز فيه على الظواهر الصوتية المتضمنة في الدرس.
- قراءة بعض الكلمات في النص المعروض، والذي استمعتم إليه، وملاحظة بعض الأصوات التي سيشير إليها المعلم.
- نطق المعلم للكلمات التي تشمل الحروف موضع التدريب، مع توضيح الخصائص الصوتية لكل صوت، ويكرر المتعلم تلك الكلمات نطقًا.

➢ **الوعي بالمقطع: حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بما يلي:**

- تحليل الكلمة إلى مقاطع، ونطقها أمام التلاميذ، ثم الطلب منهم أن ينطقوها؛ حتى يتقنونها.
- تدريب التلاميذ على التفريق بين المقاطع القصيرة والطويلة أثناء القراءة.
- تدريب التلاميذ على تحليل الكلمة المكونة من مقطعين أو ثلاثة أو أكثر من ذلك، مع مراعاة الكلمات التي بها حرف مشدد أو منون، أو اللام الشمسية والقمرية، ونطقها وكتابتها بطريقة صحيحة.
- تدريب التلاميذ على الدمج بين أكثر من صوت، أو حذف أو تبديل أو إضافة بعض الأصوات؛ لتكوين كلمة جديدة.

➢ **الوعي بالوحدات الصوتية الصغرى: حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بما يلي:**

- ذكر بعض الكلمات التي وردت بالفقرة، والتركيز على الصوت الذي تبدأ به الكلمة نطقًا، والتوضيح للتلاميذ أن الكلمات بالرغم من أنها تبدأ بنفس الصوت، فإن طريقة نطقها تختلف.
- إعطاء المعلم كلمات تبدأ بالصوت المنوط تنميته في القراءة، وتدريب التلاميذ على نطقه.
- ذكر المعلم كلمات تنتهي بنفس الصوت المنوط تنميته في القراءة، مع مراعاة حركة الصوت الأخير، ويقوم التلميذ بنطقها.
- عرض المعلم بعض الكلمات التي يتوسطها الصوت نفسه المنوط تنميته في القراءة، ويقوم التلميذ بنطقه وكتابته.
- عرض المعلم بعض الكلمات، والطلب من التلاميذ حذف أو إضافة أو تبديل بعض الأصوات، والتنبيه أن الكلمة قد تغيرت في النطق والمعني.

- تحليل التلميذ الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، وتكوين كلمات جديدة من تلك الأصوات؛ لفهم العلاقة بين الصوت والرمز.

ثالثًا: مرحلة التقويم: حيث يستخدم المعلم ما يلي:

- التقويم التكويني: الذي يتزامن مع كل مرحلة من مراحل التنفيذ من خلال تقديم التغذية الراجعة والتعزيز وملاحظة بعض أداء التلاميذ أثناء تنفيذهم للأنشطة.
- التقويم الختامي: والذي يستخدمه المعلم بعض الانتهاء من دراسة النص، والمتمثل في الأنشطة الإثرائية، والأنشطة التقويمية، والواجبات المنزلية.

وتم توضيح هذه الخطوات في الشكل التالي:

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج التجريبي الذي يقوم على أساس تأثير متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع؛ لمعرفة فاعلية المتغير المستقل: الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي على المتغير التابع: بعض مهارات القراءة الجهرية، مع استخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذي التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح التصميم شبه التجريبي للبحث:

جدول (1)

التصميم شبه التجريبي للبحث

	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	O_1	X	O_2
المجموعة الضابطة	O_1	-	O_2

يشير الجدول السابق إلى التصميم شبه التجريبي المُستخدم في البحث؛ حيث يشير الرمز(O_1) إلى التطبيق القبلي للاختبار، والمقياس في بعض مهارات القراءة الجهرية، ويشير الرمز(X) إلى المعالجة التجريبية المستخدمة مع تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث تدرس باستخدام استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي، بينما يشير الرمز (-) إلى تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، بالإضافة إلى الرمز (O_2) الذي يشير إلى التطبيق البعدي للاختبار والمقياس في بعض مهارات القراءة الجهرية.

ثانيًا: إعداد أدوات البحث وضبطها:

تطلّب البحث الحالي إعداد الأدوات الآتية:

- أدوات جمع البيانات: استبانة للتوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الجهرية.
- أدوات القياس: (أ) اختبار مهارات التَعرّف في القراءة الجهرية. (ب) اختبار أدائي وما تبعه من مقياس مُتدرج؛ لقياس الجوانب الأدائية لمهارات القراءة الجهرية.

✍ إعداد استبانة بمهارات القراءة الجهرية:

أ) الهدف من الاستبانة:

تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرائق تدريسها.

ب) مصادر بناء الاستبانة:

تمّ إعداد الاستبانة من خلال استقراء والإفادة بمجموعة من المصادر منها:

- الأدبيات المُتخصصة في اللغة العربية وطرائق تدريسها.

- أهداف تعليم مهارات القراءة الجهرية في المرحلة الإعدادية المهنية.
- الأدبيات والبحوث السابقة في مجال القراءة الجهرية ومهاراتها.
- عقد لقاءات مع بعض المُتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعض مُعلمي اللغة العربية ومُوجهيها بالمرحلة الإعدادية المهنية.

ج) الاستبانة في صورتها الأوليّة:

تمّ بناء الاستبانة في صورة أوليّة، وتمّ تقسيمها إلى مُحورين رئيسين، وهما: (المحور الأول: تعرّف الحروف ونطقها، والمحور الثاني: تعرّف الكلمات ونطقها)، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات التي تمثلها، وبلغت المهارات الفرعية إجمالًا (25) مهارة، وحدد الباحث درجة الاستجابة بـ (مناسبة – غير مناسبة) للسؤال عن مدى مناسبة المهارة للتلاميذ، وأتاح الفرصة للمُحكّم للتعديل، وإضافة ما يراه مناسبًا من مهارات، أو نقل المهارة من مستوى لآخر.

د) تعليمات الاستجابة عن الاستبانة:

شملت هذه الخطوة الهدف من الاستبانة، ورُوعي فيها أن تكون واضحة، ومُختصرة، وتُوضّح للمُستجيب الإجابة عن كل العناصر.

هـ) التأكّد من صلاحيّة الاستبانة:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأوليّة، تمّ عرضها على مجموعة من الخُبراء والمُتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرائق تدريسها، وبعض مُعلمي اللغة العربية ومُوجهيها، وبلغ عددهم (25) مُحكّمًا، وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة، وفي ضوء مُلاحظات المُحكمين وآرائهم، تمّ تعديل الاستبانة.

و) الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات اللازمة، تمّ صياغة الاستبانة في صورة قائمة نهائية، وقد تكوّنت من محورين رئيسين، هما: المحور الأول: تعرّف الحروف ونطقها، والمحور الثاني: تعرّف الكلمات ونطقها، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات، لتصل المهارات إجمالًا (14).

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: "ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟"

✍ إعداد اختبار تعرّف مهارات القراءة الجهرية:

تمّ بناء الاختبار وضبطه، باتباع الخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس جانب التعرّف لمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وتحديد مستواهم فيها.

- **تحديد مجال الاختبار:**

شمل مجال هذا الاختبار جميع المهارات، التي أسفرت عنها قائمة مهارات القراءة الجهرية المُناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.

- **مصادر إعداد الاختبار:**

اعتمد الباحث في إعداد اختبار التعرُّف لمهارات القراءة الجهرية من خلال:

- مُراجعة المصادر المتخصصة في مجال القياس والتقويم.
- مُطالعة كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي المهني.
- استقراء الدراسات والبحوث السابقة في مجال القراءة الجهرية ومهاراتها.
- آراء المُتخصصين والخبراء في مجال الاختبارات والتقويم.

- **إعداد جدول المواصفات:**

تمّ إعداد جدول مُواصفات للاختبار، ضمنت فيه جوانب التعرّف لمهارات القراءة الجهرية، وعدد الأسئلة التي تمثّل كل مهارة، وأرقامها في الاختبار، والوزن النسبي لها.

- **صياغة مُفردات الاختبار:**

تمّ اختيار أسلوب الاختيار من مُتعدد؛ لصياغة مُفردات الاختبار، واشتمل كل سؤال على مُثير، يتطلب الاستجابة عنه اختيار بديل واحد من أربعة بدائل (أ – ب – ج – د)، ورُوعي فيه شروط صياغة هذا النوع من الأسئلة، وقد بلغت أسئلة الاختبار (42) سؤالًا، كلها تقيس جانب التعرُّف لمهارات القراءة الجهرية.

كما تمّ تخصيص ورقة لاستجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار، في شكل جدول يشمل أرقام الأسئلة وبدائل الإجابة، وتكون استجابة بوضع واحد من الحروف (أ – ب – ج – د) أمام رقم السؤال.

- **صياغة تعليمات الاختبار:**

تمّ صياغة عدد من التعليمات التي تساعد التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار بدقة؛ حيث وضّح لهم الهدف من الاختبار، ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة، وعدم وجود علاقة بين درجته على الاختبار، والنجاح آخر العام؛ حيث يخفف من حدة التوتر، كما وضّح لهم أن الإجابة عن الاختبار ستكون في ورقة مُنفصلة، وعليهم تدوين بياناتهم: (الاسم، والصف، والفصل) في المكان المُخصص لذلك.

- **تصحيح الاختبار:**

تمّ تصحيح الاختبار على أساس جمع درجات التلاميذ على الإجابات الصحيحة فقط، بحيث يعطى درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، وصفر لكل استجابة خطأ، ومن ثم كان مجموع درجات الاختبار (42) درجة، وتم إعداد مفتاح إجابة؛ لتصحيح استجابات التلاميذ على الاختبار في ضوئه.

➢ **صدق الاختبار:**

وفيه تمّ حساب نوعين من الصدق، هما:

أ) الصدق الظاهري (صدق المُحكّمين):

للتأكّد من الصدق الظاهري للاختيار، تمّ عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، وبعض معلمي اللغة العربية وموجهها، وبلغ عددهم (25) مُحكّمًا، وطلب منهم إبداء الرأي فيه، وكان لبعض المُحكّمين بعض المُقترحات التي أُخذت في الاعتبار، منها ضبط بعض الكلمات ضبطًا دقيقًا، وإعادة صياغة بعض بدائل الإجابة عن السؤال بما يتناسب مع طبيعة العينة، وطبيعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، واختصار بدائل الإجابة الطويلة، وإضافة بعض الصور، وتمّ إجراء المُقترحات والتعديلات المطلوبة، وبذلك فقد أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

ب) الصدق التجريبي:

وقد استخدم الباحث لإثبات الصدق التجريبي ما يلي:

✍ **التجزئة النصفية:**

استخدم الباحث لحساب الثبات التجزئة النصفية وذلك لاعتبارات منها:

- احتواء الاختبار على أكثر من (30) عبارة، حيث بلغت عبارات الاختبار (42) عبارة.

- قد يتعذر وجود نفس الأفراد لإعادة تطبيق الاختبار عليهم مرة ثانية.

- صعوبة ضبط الظروف التي قد تنشأ في الفترة بين تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، وقد تم تجزئة بنود الاختبار إلى جزأين:

الأول: يضم البنود ذات الأرقام الفردية 1، 3، 5، ..... 41.

الثاني: يضم البنود ذات الأرقام الزوجية 2، 4، 6، ..... 42.

وبالتالي يحصل التلميذ على درجتين في الاختبار وبذلك يمكن المقارنة بينهما، وقد استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS V.22)، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم الوصول إليها:

جدول (2)

معاملات ثبات الاختبار

أسئلة الاختبار	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان – بروان المعدلة
الفردية	0.804	0.8503
الزوجية	0.819	

من الجدول السابق يتضح أن: بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بعد تصحيح أثر التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان - بروان (0.8503)، وهذا يجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا الاختبار كأداة للقياس في هذا البحث.

✍ طريقة كيودر وريتشاردسون

حيث تم استخدام معادلة كيودر وريتشاردسون (الصيغة KR20)؛ كونها تبحث عن أفضل زوج بين بنود الاختبار، وإيجاد الارتباط بينهما، كما أنها لا تفترض أن تكون البنود على درجة واحدة من الصعوبة (كما هو الحال في الصيغة KR21)، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار بهذه الطريقة (0.83)، مما يشير إلى أن درجات الاختبار ذات ثبات عال، مما يعنى الاطمئنان إلى استخدامه كأداة للقياس في هذا البحث.

✍ الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على تلاميذ العينة الاستطلاعية، وعددها (20) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني بمدرسة الرحبة الإعدادية المهنية بنين؛ وذلك لحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة بيرسون بين درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بواسطة برنامج التحليل الإحصائي للبيانات "SPSS V. 25" كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (3):

قيم معاملات ارتباط كل سؤال من أسئلة الاختبار المعرفي بالدرجة الكلية للاختبار

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	*0.521	12	*0.523	23	*0.432	34	**0.677
2	**0.703	13	**0.822	24	**0.835	35	**0.623
3	**0.871	14	*0.465	25	**0.477	36	**0.803
4	**0.835	15	**0.751	26	**0.731	37	**0.477
5	**0.776	16	**0.745	27	*0.402	38	**0.731
6	**0.817	17	*0.823	28	*0.522	39	*0.402
7	**0.739	18	0.651	29	*0.398	40	*0.522
8	*0.432	19	*0.521	30	*0.501	41	**0.775
9	**0.633	20	**0.703	31	**0.803	42	*0.522
10	**0.477	21	**0.871	32	*0.507		
11	*0.501	22	**0.703	33	*0.416		

تشير** إلى مستوى دلالة 0.01 ، بينما تشير * إلى مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الأسئلة بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو (0.01) أي أنه يوجد اتساق بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **تحديد زمن الإجابة على أسئلة الاختبار:**

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع الأزمنة التي استغرقها جميع الطلاب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} = \frac{1006}{20} \sim 50 \text{ دقيقة تقريبًا.}$$

وبذلك يكون زمن الاختبار (50) دقيقة، بالإضافة إلى (5) دقائق؛ لتلقي التعليمات، وبذلك يكون الزمن الإجمالي للاختبار (55) دقيقة.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:**

اعتبرت المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن (0.8) تكون شديدة السهولة، بينما المفردات التي يقل معامل سهولتها عن (0.3) تكون شديدة الصعوبة.

وبعد حساب كل من معامل (السهولة – الصعوبة) وجد أن معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار تتراوح بين (0.31-0.73) وبناءً عليه يمكن القول بأن جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد.

- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:**

ومعامل التمييز المقبول لا يقل عن (0.27) وكلما ارتفع عن تلك القيمة كان أفضل (صلاح الدين علام، 2005، 468).

وقد تراوحت معاملات التمييز لمواقف الاختبار بين (0.28 - 0.75)، وهي تعتبر معاملات تمييز مناسبة.

➢ **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد الانتهاء من مراحل بناء الاختبار، والتأكّد من صدقه وثباته؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

✍ بناء اختبار الأداء للقراءة الجهرية، وضبطه:

تمّ بناء وضبط اختبار الأداء لمهارات القراءة الجهرية وفق الخطوات التالية:

➢ **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الجوانب الأدائية لمهارات القراءة الجهرية (تعرف الحروف ونطقها، وتعرف الكلمات ونطقها) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.

- **تحديد المهارات:**

تمّ تحديد المهارات المُستهدف قياسها من خلال قائمة أُعدّت بها.

- **تقدير أداء التلاميذ:**

لتقدير أداء التلاميذ في الاختبار تمّ استخدام أسلوب التقدير ذي المستويات المتعددة مُحدّدًا بنسب مئوية (المقياس المتدرج للأداء)، ففي حالة تقييم مهارات القراءة الجهرية، الذي يكون مكونًا من أربع أداءات على سبيل المثال، فإن المقياس يكون مكونًا من أربعة مستويات، يأخذ فيها الأداء الكامل أربع درجات، ثمّ تتدرج المستويات تبعًا للتدرج في الأداء إلى أن تصل إلى نسبة ضعيفة فيأخذ واحدًا، وقد جاءت مستويات الأداء كالتالي (4، 3، 2، 1).

- **تعليمات استخدام الاختبار:**

تمّ صياغة تعليمات تُوضّح بدقة خطوات تقييم أداء التلاميذ باستخدام هذا المقياس، شملت توجيه المستخدم إلى تقييم التلميذ بعد قراءة النص، ثم إعطاء التلميذ درجة على كل مقياس في ضوء مواصفات أدائه التي تضعه في مستوى من مستويات المقياس، ثم القيام بجمع درجات التلميذ على المقياس، وهي تمثل الدرجة الكلية التي حصل عليها في الجانب الأدائي لبعض مهارات القراءة الجهرية.

- **الصورة الأوليّة للاختبار:**

تكوّنت الصورة الأوليّة من اختبار أدائي مكون من أربع قطع قرائية مشتملة على المهارات المنوط تنميتها مع وضع مقياس مُتدرّج للاختبار لقياس تلك المهارات، ويتكون من أربعة مستويات مُتدرّجة للأداء، يبدأ بأربع درجات، وينتهي بواحد.

- **صدق الاختبار:**

وتمّ فيه حساب نوعين من الصدق، وهما:

أ) الصدق الظاهري (صدق المُحكّمين):

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تمّ عرضه على (25) مُحكمًا من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرائق تدريسها، وفي ضوء آراء المُحكّمين تمّ تعديل المقياس، وأصبح صالحًا للتطبيق.

ب) الصدق الداخلي للاختبار:

تمّ إثبات الصدق الداخلي للاختبار، من خلال ما يلي:

- زمن الاختبار = $\frac{\text{مجموع الأزمنة التي استغرقها جميع الطلاب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} = \frac{1000}{20} = 50$ دقيقة

وبذلك يكون زمن الاختبار (50) دقيقة، بالإضافة إلى (5) دقائق؛ لتلقي التعليمات، وبذلك يكون الزمن الإجمالي للاختبار (55) دقيقة.

- **حساب ثبات اختبار الأداء باستخدام إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار، حيث تم تطبيقه على عينة تكونت من (20) تلميذًا بالصف الأول الإعدادي المهني بمدرسة الرحبة الإعدادية المهنية ببني سويف، ثم إعادة تطبيقه على نفس العينة مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعين، وذلك لحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط والثبات بين التطبيقين، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

الجانب المقاس	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط	معامل الثبات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	باستخدام سبيرمان-برون	باستخدام معادلة جيتمان
مهارات القراءة الجهرية ككل	10.321	1.52	9.87	1.34	0.82	0.83

جدول (4) معاملات الارتباط والثبات لدرجات اختبار الأداء الشفهي

من الجدول السابق بلغ ثبات درجات المقياس وفقًا لمعادلة جيتمان (0.82)، بينما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل سبيرمان-برون (0.83)، وهذا يجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا الاختبار كأداة للقياس في هذه البحث.

- **حساب ثبات الاختبار باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين:**

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم تصحيحه وفقًا لمقياس التقدير المتدرج للأداء، وللتأكد من ثبات مقياس التقدير استعان الباحث بأحد زملائه في العمل[2] لتصحيح الاختبار بنفس الطريقة لعدد (10) دارسين مرة أخرى، حساب معامل الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر Cooper، ثم حساب معامل الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر Cooper، كما هو موضح بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل اتفاق المقدرين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف} + \text{عدد مرات الاتفاق}} = 0.91$$

وباستقراء النتيجة السابقة يتضح أن معامل ثبات الاختبار بأسلوب تعدد الملاحظين قد وصل إلى (0.91)، وهو معامل ثبات دال إحصائيًا، بمعنى أن درجات الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الوثوق في النتائج التي سيحصل عليها الباحث.

[2] أ/ محمود رمضان عبد الجواد معلم أول اللغة العربية بالمدرسة الإعدادية بني سويف

- **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد الانتهاء من مراحل بناء اختبار الأداء وما تبعه من مقياس متدرج، والتأكد من صدقها وثباتها، أصبح الاختبار في صورته النهائية، وصالحًا لتقدير أداء تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في مهارات القراءة الجهرية.

ثالثًا: إجراءات تطبيق البحث على العينة الاستطلاعية:

أ- الهدف من التجربة الاستطلاعية:

يمكن تحديد الهدف من التجربة الاستطلاعية في الآتي:

- تقدير مدى صدق وثبات أدوات البحث (الاختبار والمقياس).
- تحديد الزمن المناسب لأدوات البحث.
- تحديد مدى مناسبة مادة المعالجة التجريبية (كتاب التلميذ) في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.
- تصميم الجدول الزمني النهائي لتدريس الوحدة الخاصة بكل متغير.
- التعرُّف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء إجراء التجربة النهائية.

ب- اختيار عينة التجربة الاستطلاعية:

تمّ تطبيق جزء من الوحدة الخاصة بكل متغير، مع القياس القبلي والبعدي بأدوات البحث على عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي المهني بمدرسة الرحبة الإعدادية بنات – إدارة بني سويف – محافظة بني سويف، بلغ عددهن (20) تلميذةً.

ت- إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث:

تمّ تطبيق التجربة الاستطلاعية في الفترة من (2022/11/16) إلى الفترة (2022/11/22)، بواقع حصتان (فترة يوميًا)، خلال أيام الأربعاء، والخميس، والأحد، والاثنين، والثلاثاء.

ث- نتائج التجربة الاستطلاعية:

- تمّ حساب الصدق التجريبي للاختبارات.
- تمّ حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتباين، والتمييز لمفردات الاختبار.
- تمّ حساب معامل ثبات الاختبار.
- تمّ حساب معامل ثبات المقياس.
- تمّ حساب الصدق الداخلي للمقياس.
- تمّ حساب الزمن المناسب لتطبيق أدوات البحث بواقع (50) دقيقة لاختبار تعرف القراءة الجهرية، و(50) دقيقة لمقياس التدرج في القراءة الجهرية.

- تمّ تحديد الجدول الزمني لتدريس الوحدة بواقع اثنتا عشرة فترة، الفترة بمقدار حصتين (90) دقيقة.
- اقترح المعلم تحديد دور التلميذ في الاستراتيجية قبل البدء في تدريس الوحدة.
- أشار المعلم إلى أهمية الأنشطة داخل الاستراتيجية؛ مما يجعل التلاميذ متفاعلون ونشطون.

وقد أُخذت جميع الآراء والمقترحات في الاعتبار، وتمّ تعديل الأدوات، وكتاب التلميذ، وأصبحوا في صورتهم النهائية صالحين للتطبيق على العينة النهائية.

رابعًا: إجراء تطبيق البحث على العينة النهائية:

بعد الانتهاء من تعديل الأدوات ومواد المعالجة في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، تمّ تطبيق التجربة النهائية وفق الخطوات التالية:

أ- إجراءات إدارية:

تمّ إعداد الإجراءات الإدارية التالية:

- استخراج التصاريح اللازمة للتطبيق؛ من مديرية بني سويف للتربية والتعليم، وإدارة بني سويف التعليمية.
- تقديم تصريح التطبيق إلى مديرة مدرسة الرحبة الإعدادية بنين، لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيق التجربة من توفير الحصص، والأماكن، والأدوات المتاحة.
- التخطيط الزمني للتجربة والتي استغرقت خمسة أسابيع ابتداءً من يوم 29 /11/ 2022م إلى يوم 2023/1/1م.

ب- إجراءات تنفيذية:

تمّ القيام بالإجراءات التنفيذية التالية:

- **اختيار العينة:**

نظرًا لمحدودية عدد تلاميذ عينة البحث تمّ اختيار عينة قصدية من مدرسة الرحبة الإعدادية بنين، التابعة لمركز بني سويف، بمحافظة بني سويف، وقد تمّ تقسيم جميع التلاميذ الملتحقين بالصف الأول (وعددهم 50 تلميذا) إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (25) تلميذًا فقط لكل مجموعة.

- **تكافؤ المجموعتين (القياس القبلي):**

تمّ تطبيق أدوات البحث قبليًا (الاختبار والمقياس الخاص بالقراءة الجهرية) على عينة البحث يوم الثلاثاء 29 /11/ 2022م؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وقبل البدء في تدريس الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، حيث تم تطبيق اختبار التعرف لمهارات القراءة الجهرية والمكون

من (42) سؤالًا، ومقياس الأداء المتدرج لمهارات القراءة الجهرية، وذلك يومي الثلاثاء والأربعاء 29، 11/30 /2022م، على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين.

1 - **تدريس الوحدة الخاصة بالقراءة الجهرية:**

تمّ تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية وفق لخطوات الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي التي تم تحديدها في دليل المعلم، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، ولم يتدخل الباحث مع المجموعة الضابطة إلا في القياسين القبلي والبعدي، وقد استغرق تدريس الوحدة ثلاث عشرة فترة(الفترة حصتان متتاليتان)، بواقع ست حصص أسبوعيًا أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس، شملت تطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا، وبدأ التطبيق يوم الثلاثاء الموافق 2022/11/29م، وانتهى يوم الأحد 2023/1/1م.

- **القياس البعدي:**

بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين، تمّ تطبيق أدوات البحث بعديًا على المجموعتين، ثم تصحيح استجابات تلاميذ المجموعتين، ورصد الدرجات وجدولتها؛ تمهيدًا لتحليل البيانات إحصائيًا.

- **صعوبات تطبيق التجربة، وكيفية التغلب عليها:**

ثمت صعوبات تمّ مواجهتها أثناء تنفيذ التجربة، وقد تمّ -بحمد الله- التغلب عليها، وهي:

- عدم اعتياد التلاميذ على تخصيص وقت في الجدول الدراسي، لتنمية مهارات القراءة الجهرية، والاهتمام بالمواد المهنية فقط، وتمّ التغلب على ذلك من خلال عقد جلسة مع التلاميذ قبل البدء في التدريس، تمّ فيها توضيح أهمية تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم داخل الفصل وخارجه، وتوضيح الفوائد التي ستعود عليهم من وراء دراسة الوحدة.
- وجود بعض التلاميذ العازفين عن المشاركة؛ نظرًا لعدم رغبتهم في اكتساب مهارات القراءة الجهرية، وتمّ التغلب على ذلك من خلال التنبيه على التلاميذ بأن هناك جوائز مسابقات علمية، وألعاب، وبعد الانتهاء من التجربة قد قام الباحث بتوزيع جوائز رمزية على الطلاب.
- وجود صعوبة في توفير عدد الحصص المستخدم لتطبيق التجربة، وقد تم التغلب على ذلك، عن طريق التفاهم مع مدير المدرسة ومسئول الجدول؛ اللذين لم يدخرا وسعًا في تذليل أية صعوبات تقابل الباحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولًا: عرض نتائج البحث:

1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للبحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصّ على: "ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟"، تمّ الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات القراءة الجهرية، كما تمّ تصميم استبانة مهارات القراءة الجهرية في صورتها الأوليّة، وبعد عرضها على مجموعة من المُحكّمين والإفادة من آرائهم؛ أصبحت قائمة مهارات القراءة الجهرية في صورتها النهائية.

2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصّ على: "ما فاعليّة استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية جانب التعرُّف المرتبط بمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؟"؛ تمّ التحقُّق من صحة الفرض الأول للبحث، ونصّه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 05. ≥ α بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لاختبار التعرُّف في مهارات القراءة الجهرية".

عن طريق تطبيق اختبار التعرُّف لمهارات القراءة الجهرية بعديًّا، على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية) وحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في البعدي لدرجات اختبار التعرف الخاص بالقراءة الجهرية، باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent t test، وذلك بعد التحقُّق من فرضيات وشروط استخدامه، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5)

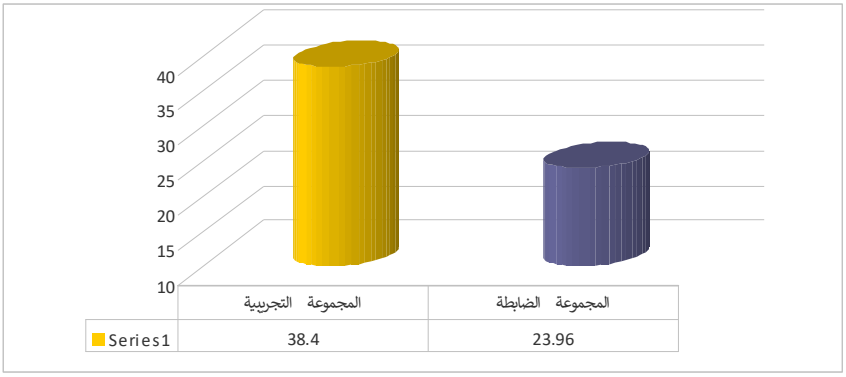
قيمة اختبار ت وفترات الثقة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات اختبار تعرف القراءة الجهرية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة p	قيمة الفرق بين المتوسطين	فترة الثقة عند 95%	
								الحد الأدنى	الحد الأعلى
التجريبية	25	4.38	04.4	48	26.11	001.0	44.14	85.11	03.17
الضابطة	25	6.23	10.3						

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن: قيمة متوسط درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية في اختبار تعرف القراءة الجهرية بلغت (38.4)، بانحراف معياري قدره (4.04)، بينما بلغ متوسط درجات التلاميذ بالمجموعة الضابطة (23.96) بانحراف معياري قدره (3.10)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة (11.26)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيمة فترة الثقة عند 95% نجد أنها تتراوح ما بين (48.11 – 03.17) أي أنها لا تتضمن الصفر، وهذا يؤكد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتي البحث عند مستوى (0.05) بدرجات حرية (48).

وتشير هذه النتائج في مجملها إلى وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تعرف القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل القائل: "بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تعرُّف القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية"، والشكل البياني التالي يوضح قيمة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تعرف القراءة الجهرية.

شكل (1) *قيمة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تعرف القراءة الجهرية.*



3- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصّ على: "ما فاعليّة استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية الأداء العملي لبعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؟"؛ تمّ التحقُّق من صحة الفرض الثاني للبحث، ونصّه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 05. ≥ α بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، لاختبار تقدير الأداء في بعض مهارات القراءة الجهرية".

عن طريق تطبيق المقياس المتدرج لمهارات القراءة الجهرية بعديًّا، على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية)، وحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لدرجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في البعدي لدرجات اختبار تقدير الأداء لمهارات القراءة الجهرية، باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent t-test، وذلك بعد التحقق من فرضيات وشروط استخدامه، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل اليها.

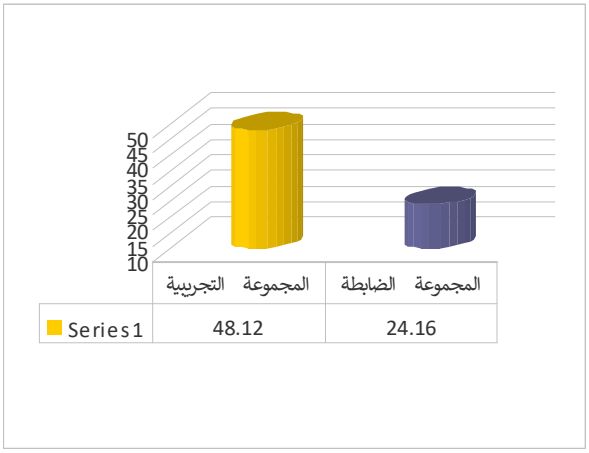
جدول (6)

قيمة اختبار(ت) وفترات الثقة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات اختبار تقدير الأداء لمهارات القراءة الجهرية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة p	قيمة الفرق بين المتوسطين	فترة الثقة عند 95%	
								الحد الأدنى	الحد الأعلى
التجريبية	25	24.16	49.2	48	61.23	001.0	96.23	91.21	01.26
الضابطة	25	48.12	68.4						

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن: قيمة متوسط درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية في مقياس تقدير الأداء لمهارات القراءة الجهرية بلغت (16.24)، بانحراف معياري قدره (49.2)، بينما بلغ متوسط درجات التلاميذ بالمجموعة الضابطة (48.12) بانحراف معياري قدره (68.4)، كما بلغت قيمة اختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة (61. 23)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيمة فترة الثقة عند 95% نجد أنها تتراوح ما بين (61.21 – 01.26) أي أنها لا تتضمن الصفر، وهذا يؤكد وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتي البحث عند مستوى (0.05) بدرجات حرية (48).

وتشير هذه النتائج في مجملها إلى وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقدير الأداء لمهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثَمّ نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل القائل: "بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي اختبار الأداء المرتبط بالقراءة لصالح المجموعة التجريبية"، والشكل البياني التالي يوضح قيمة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تقدير الأداء لمهارات القراءة الجهرية.



شكل (2)

قيمة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تقدير الأداء لمهارات القراءة الجهرية.

حساب فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية:

وللتحقُّق من الفاعلية الخارجية للاستراتيجية، والتعرُّف على حجم تأثيرها في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بالقراءة الجهرية لدى عينة البحث؛ تم حساب مربع إيتا (η^2 -Eta Square عن طريق المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

حيث t = قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين، (df) = درجات الحرية لمجموعتي البحث، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (7)

قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار تعرف القراءة والمقياس المتدرج للقراءة.

الجانب المقاس	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا $\eta^2=\frac{t^2}{t^2+df}$	حجم الأثر
اختبار تعرف القراءة	11.22	48	0.723	كبير*
الأداء العملي للقراءة	23.61	48	0.927	كبير

(*) مؤشرات كوهين لمعرفة حجم الأثر

η^2=0.01 تأثير ضعيف، η^2=0.06 تأثير متوسط، η^2=0.14 تأثير كبير

باستقراء الجدول السابق يتضح أن:

- بالنسبة لاختبار تعرف القراءة الجهرية: بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لاختبار القراءة ككل بلغت (0.723)، وهي حجم تأثير كبير وفقاً للمؤشرات التي حددها كوهين، مما يعني أن 72.3% من التباين الكلي (المفسر) لدرجات اختبار القراءة ككل يرجع إلى تأثير المعالجة التجريبية المستخدمة.

- بالنسبة للجانب المهاري للقراءة الجهرية: بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) للأداء العملي لمهارات القراءة (0.927)، وهي حجم تأثير كبير وفقاً للمؤشرات التي حددها كوهين، مما يعني أن 92.7% من التباين الكلي (المفسر) لدرجات اختبار الأداء العملي لمهارات القراءة ككل يرجع إلى تأثير المعالجة التجريبية المستخدمة، وتشير النتائج في مجملها إلى فاعليّة استراتيجية قائمة على مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني والثالث للبحث.

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

تمّ مُناقشة نتائج هذا البحث السابقة وتفسيرها، في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، وإجراءات التجربة الميدانية على النحو التالي:

➢ مناقشة النتائج المرتبطة بمهارات القراءة الجهرية وتفسيرها:

أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة، وذلك في القياس البعدي لاختبار التعرُّف، والاختبار الأدائي وما تبعه من المقياس المُتدرج لمهارات القراءة الجهرية، لصالح

المجموعة التجريبية؛ وهذه النتائج تشير إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المنهي، **ويمكن تفسير هذه النتائج إلى ما يلي:**

- الاعتماد في بناء الاستراتيجية على رؤية واضحة تقوم على الوعي الصوتي، الذي يهتم بالوعي بإيقاع الكلمات، والوحدات الصوتية، وتحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية؛ حيث يتوافق هذا مع طبيعة عملية القراءة، ويتوافق مع تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، والذي أسهم بشكل كبير في تنمية القراءة الجهرية لدى التلاميذ.
- وضوح أهداف الاستراتيجية وصياغتها بطريقة علمية ولغوية صحيحة وترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية بشكل يمكن تطبيقه وقياسه، وإعلام التلاميذ بها قبل البدء في الدراسة؛ أدى ذلك إلى تعلمها بشكل أفضل وساعدهم على تحقيقها بطريقة صحيحة.
- ساعدت الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي التلاميذ على التعرف على الوحدات الصوتية والمقاطع المكونة للكلمة، وكيفية تحليل تلك الكلمات إلى مقاطعها الصوتية؛ مما أدى ذلك إلى النطق الصحيح للكلمات، وتقوية الاحتفاظ بتلك المهارات وتسهيل استدعائها.
- شعور التلاميذ أثناء دراسة وحدة القراءة الجهرية القائمة على الوعي الصوتي بالارتباط الوثيق بين جوانب التعرف وجوانب الأداء لمهارات القراءة الجهرية، وأنها شرط أساسي؛ لتحقيق الجوانب الأدائية بشكل أسرع وأسهل؛ مما دفعهم إلى التركيز على جانب التعرف للحروف والكلمات قبل الخوض في تحقيق الجوانب الأدائية؛ ومن ثمّ كان ذلك سببًا يعول عليه في تنمية جانب التعرف على الحروف والكلمات ونطقها نطقًا صحيحًا.
- الوعي بالمقاطع والوحدات الصوتية وإيقاع الكلمات والحروف التي يكونها التلميذ من خلال القيام بإجراءات الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي؛ جعلت التلميذ نشطًا وإيجابيًا أثناء عملية التعلم، الأمر الذي قد يعول عليه زيادة تحصيل التلاميذ في جانب التعرُّف للحروف والكلمات ونطقها نطقًا صحيحًا أثناء عملية القراءة.
- تشجيع التلاميذ وتعزيزهم أثناء التدريس، انعكس بصورة إيجابية على تنشيط التلاميذ؛ مما كان له أثره في تخزين المعلومات والاحتفاظ بها لفترة أطول واسترجاعها بشكل أسرع.
- اختيار دروس الوحدة من نصوص قرائية تتناسب محتواها مع تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني باستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين.
- ما تضمنته الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي من إجراءات يتم التركيز فيها على جوانب التعرّف والأداء لتلك المهارات المراد تنميتها واكتسابها للتلاميذ، أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية في هذه الجوانب، ففي مرحلة التخطيط يتم تقديم الأهداف للتلاميذ مصاغة في صورة إجرائية صحيحة، وتجهيز أوراق العمل والوسائل

المساعدة، والاستماع الجيد للأصوات التي تعرض عليهم مؤكدة على تحقيق كلا الجانبين التعرف والأداء، وفي مرحلة التنفيذ يتم تقديم الأنشطة للتلاميذ يكلفون من خلالها على اكتساب المهارات المنوط اكتسابها؛ وبذلك تكون الاستراتيجية قد أثارت انتباه التلاميذ، وجعلتهم يبحثون في خلفياتهم السابقة عن التعرف الجيد لتلك المهارات ونطقها نطقًا صحيحًا، ثم يناقش المعلم التلاميذ عن تلك الأمور السابقة من خلال الأنشطة المعدة لذلك.

- ما تضمنته الاستراتيجية من استخدام الوسائل التعليمية سمعية كانت أم مرئية أم أجهزة حواسيب أو غيرها؛ أسهم ذلك في تيسير تعلم التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية تعرفًا وأداءً.
- ما تضمنته الاستراتيجية من تدرج في عرض جوانب التعرف والأداء لمهارات القراءة الجهرية وتنميتها لدى التلاميذ، حيث تمّ توزيع المهارات المنوط تنميتها لدى التلاميذ على دروس الوحدة من الأسهل إلى الأصعب، مع تقديم المهارات التي تعدّ مطلبًا أساسيًا لتنمية مهارات أخرى تابعة لها؛ بما أسهم في تنمية المهارات الأولية بطريقة فعّالة؛ وبالتالي تنمية المهارات الأكثر صعوبة لدى التلاميذ بشكل أسرع.
- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء نمذجة الأصوات من قبل المعلم على الوحدات والمقاطع الصوتية؛ ساعد التلاميذ على التعرف عليها ونطقها نطقًا صحيحًا.
- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء أثناء مرحلة التنفيذ، يتمثل في الوعي بإيقاع الكلمات، والوحدات والمقاطع الصوتية، والتحليل الصوتي للكلمات؛ ساعد التلاميذ على التعرف عليها ونطقها نطقًا صحيحًا.
- ما تضمنته الاستراتيجية من أنشطة مكنت التلاميذ من النطق الصحيح للأصوات المتقاربة المخرج، ونطق الكلمات بالحركات القصيرة والطويلة.
- ما تضمنته الاستراتيجية من أنشطة تتيح للتلاميذ إضافة أو حذف بعض المقاطع؛ ساعد التلاميذ على اكتساب كلمات جديدة، وتكوين كلمات من خلال اللعب بتلك المقاطع.
- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء يتمثل في الوعي بإيقاع الكلمات من خلال نص يقوم المعلم بقراءته أو عرضة عن طريق إحدى الوسائل متضمنًا المهارات المراد تنميتها؛ أدى ذلك إلى وعي التلاميذ بإيقاع الحروف المكونة للكلمات الموجودة في النص.
- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية داخل الصف الدراسي، وتدريبهم على التعاون والتقييم الموضوعي، وتنمية تفاعلهم مع تلك المهارات؛ مما يسهل اكتساب التلاميذ لتلك المهارات.
- ما تضمنته الاستراتيجية من تقديم العديد من الأنشطة المسموعة التي تهيئ التلاميذ لاستثمار ما تم تعلمه في مواقف أخرى جديدة.

- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء، ساعد التلاميذ على القيام بدور نشط في بناء المقاطع الصوتية للكلمات، فالتلميذ يضيف أو يحذف أو يعدل في الأصوات المكونة للكلمات في ضوء ما لديه من خبرات سابقة، وما يعرض عليه من خبرات جديدة؛ ومن ثَمّ يكون لدى التلميذ قدرة على الإبداع.
- ما تضمنه الاستراتيجية من إجراء ساعد التلاميذ على الربط بين شكل الحروف والمقاطع وصوته من خلال حركته، والتمييز بين الأصوات المتشابهة في الرسم.
- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء ساعد التلاميذ على استخدام النبروالتنغيم أثناء القراءة.
- ما تضمنته الاستراتيجية من إجراء تقديم التغذية الراجعة التي كانت تقدم للتلاميذ عقب الأداء مباشرة أتاحت لهم فرصة التصحيح الفوري للأخطاء، وكذلك التعزيز المباشر كان له دور هام في تدعيم الاستجابات الصحيحة لدى التلاميذ.
- أشكال التقويم المستخدمة بعد الانتهاء من تدريب التلاميذ على توظيف الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي، تهدف إلى قياس جوانب التعرف والأداء لمهارات القراءة الجهرية على حد سواء، مما قد يعول عليه في تنمية مهارات القراءة الجهرية.
- ما تضمنته الاستراتيجية من أسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل درس من دروس الوحدة، تهدف إلى تقويم أداء التلاميذ تقويمًا ذاتيًا في كلا الجانبين التعرف والأداء لمهارات القراءة الجهرية، جعل التلاميذ يقفون على الجوانب التي لم يتقنوها بعد، والرجوع إليها مرة أخرى.

وتتفق هذه النتائج في أجزاء كثيرة منها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة، ومنها دراسة كل من: محمود سليمان (2006)، وأحمد عوض (2010)، ومروة أبوزيد (2011)، وعلي جاب الله (2012)، وتهاني كمال (2014)، وخالد نسيم (2014)، وأسماء سيد (2015)، وعصام قاسم (2019)، ومحمد الجالي (2020)، ومحمد سالم (2020)، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات على فاعلية استخدام برامج أو استراتيجيات تدريسية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، لدى مجموعة بحثية من تلاميذ المراحل المختلفة.

كما اتفقت هذه النتائج في أجزاء كثيرة منها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة الجهرية؛ ومنها دراسة كل من: مها نصر (2014)، ومحي الدين فواز (2015)، والتي أكدت نتائجها تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المراحل المختلفة؛ من خلال استخدام برامج ومداخل وبناء وحدات مقترحة واستراتيجيات مختلفة عن الاستراتيجية المستخدمة في هذا البحث.

واختلف هذا البحث عن غيره من البحوث السابقة، من حيث المجموعة البحثية – في حدود علم الباحث – فلم ينم أحد مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وطبيعة المهارات، واهتم هذا البحث بجوانب التعرُّف والأداء لمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي تمَّ التوصل إليها أمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تبني مدخل الوعي الصوتي كمدخل فعال في التدريس وتطبيقه، وأن يكون أساسًا ومنطلقًا في عملية تدريس مهارات القراءة الجهرية.
2. الإفادة من وحدة القراءة الجهرية في هذا البحث من: (أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وخطوات إجرائية للاستراتيجية المستخدمة، واختبارات موضوعية، ودليل المعلم والتلميذ، .....)، في تطوير مقرر القراءة الجهرية، وتنظيمه، وتدريسه لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؛ لتنمية مهارات القراءة.
3. ضرورة تجهيز معامل صوتية مجهزة بكافة الأجهزة، والوسائل التعليمية الحديثة، لتنمية مهارات القراءة الجهرية.
4. تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على إجراءات الاستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي؛ وذلك لتوظيفها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الإعدادي المهني.
5. التأكيد على دور المتعلم في عملية القراءة، فلابد أن يكون نشطًا، وأن يقرأ الكلمات وينطقها نطقًا صحيحًا.
6. الإفادة من قائمة مهارات القراءة الجهرية، التي توصل إليها هذا البحث في بناء وحدات تعليمية وبرامج متنوعة، وإعداد اختبارات ومقاييس في ضوئها؛ لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ.
7. الإفادة من الاختبارات المُعدَّة في هذا البحث في تقويم تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في مجال القراءة، ويكون منطلقًا لإعداد اختبارات موضوعية أخرى تقيس المهارات نفسها.
8. الإفادة من هذا المقياس المُعدّ في هذا البحث، في تقويم الجانب الأدائي في القراءة الجهرية على أساس موضوعي سليم، ويكون نواة لإعداد مقاييس أخرى.

مقترحات البحث:

أثار البحث الحالي عدداً من التساؤلات التي مازالت في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، وهي على النحو التالي:

- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي معززة بالألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية.
- أثر استخدام تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية الوعي الصوتي لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية.

- فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية الوعي الصوتي لإكساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الإملائية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- تطوير استراتيجيات تعليم الكتابة لدارسي اللغة العربية في ضوء بعض المداخل اللغوية الحديثة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد أحمد عوّاد.(2010). فاعلية برنامج في تنمية الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسيّة بدولة قطر، مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندريّة، مصر. يناير 17-66.

أحمد عبده عوض.(2010). فاعلية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. مجلة التربية بالمنصورة، ع 73، ج 1، 2010.

أسماء عاطف محمد.(2020).استخدام استراتيجية تحليل النص لتنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بطيء التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مج36، ع8.

أسماء فرج سيد.(2015). فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والتحدث والقراءة الجهرية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

أمنة سليمان البريكي.(2018). مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صحار، عمان.

آيات صالح جمعة.(2017). فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي الصعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

تهاني صبري كمال.(2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، معهد الدراسات التربوية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث ج2.

حسن شحاتة.(2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانيّة، القاهرة.

حسني عبدالباري عصر.(1997). تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية، الإسكندرية، المكتبة الأكاديمية.

حنان محمود.(2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع24.

خالد سمير نسيم.(2014). أثر استراتيجيّة الوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهريّة وفاعليّة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

خالد سمير نسيم.(2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع148، فبراير، 189–216.

دينا رضا العوضي.(2016). تصميم برنامج لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري في ضوء أنماط تعلمهم وقياس فاعليته. ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع.(2000). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط1، دار الفكر العربي.

رياض بدري مصطفى.(2005). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

سعد عبدالرحمن، وإيمان ذكي.(2002). الاستعداد لتعلم القراءة، تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، ط1، القاهرة، مكتبة الفلاح.

سماح محمد عبده.(2016). فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد 131، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

سومية قدي.(2017). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مصطفى إسطمبولي.

سيد جارحي السيد.(2014). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

صلاح الدين محمود علام.(2005). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبير أحمد علي.(2017).فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم الإتقاني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج14، ع77.

عبد الحميد زهري عطا الله.(2003). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

عبد الغني حديدي، وناصر الدين زيدي.(2020). اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة: دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي – كلية العلوم الاجتماعية والإنساني، مج6، ع4.

عصام قاسم قاسم.(2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مج35، ع2.

عصام محمد خطاب.(2017). فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري في اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية للقواعد الإملائية والاتجاه نحو الإملاء، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد 189.

على سعد جاب الله.(2012). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعه بنها، مج 23، ع91.

علي أحمد مدكور.(2006). تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف.

علي سعد جاب الله.(2012). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية تربية، جامعة بنها – كلية التربية، مج23، ع91.

علي مصطفي عبد الله.(2012). مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

فتحي علي يونس.(2016).تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التحليل النحوي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج 40، ع2.

فتحي علي يونس.(2010). استراتيجيات تعليم اللغة في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتابة الحديث.

ماهر شعبان عبد الباري.(2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية، المهارات، والأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

محمد أحمد أبو طعيمة.(2010). أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد السيد سالم.(2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية والاضرابات الصوتية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب.

محمد عبدالله الجالي. (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

محمد علي كامل.(2005). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد عمر حساني.(2020). الضعف القرائي لدى طلاب المحلة الابتدائية، أسبابه وعلاجه. مجلة كلية التربية، المنصورة، ع11، ج5.

محمود كمال الناقة.(2009). تعليم اللغة العربية، مداخلة وفنياته، ج2 القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود كامل الناقة، وحافظ محمود.(2009). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مكتبة الاخلاص، القاهرة.

محمود جلال الدين سليمان.(2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً ، مج 1 ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

محي الدين فواز.(2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

مروة دياب أبو زيد.(2011). أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

مصطفى عبد الله طنطاوي.(2015). الوعي الصوتي مدخل تعليمي لإتقان التلاوة: مفهومه، مستوياته، مهاراته، طرق تنميته. جامعة الأزهر، كلية القرآن الكريم للقراءات وعلومها بطنطا.

مها سلامة نصر.(2014). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

مؤتمر تطوير أساليب تدريس اللغة العربية.(2016). معالجة التحديات التي تواجه لغة الضاد، 6 مارس، جامعة زايد، دبي.

المؤتمر الدولي الثاني.(2014). رؤى وتوجهات، أغسطس 2014، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية.(2015). دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة، إبريل 2015، مركز اللغات، الجامعة الأردنية.

مؤتمر اللغة العربية والتعليم.(2020). رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات التربوية والبحوث الاستراتيجية.

نسيمة ربيعة.(2004). الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

هشام الحسن.(2010). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

وازع محمد القحطاني.(2020). فاعلية نموذج بايي في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف السادس. مجلة كلية التربية، المنصورة، ع11، ج5.

وزارة التربية والتعليم.(2011). المستويات المعيارية للغة العربية من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر في المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الثاني، القاهرة.

ثانيًا: المراجع العربية باللغة الإنجليزية

Ahmed Ahmed Awwad. (2010). The effectiveness of a program in developing phonological awareness and its impact on improving the reading speed of students with learning difficulties in the basic stage in the State of Qatar, Journal of Childhood and Education, Kindergarten College, Alexandria University, Egypt. Jan 17-66.

Ahmed Abdo Awad. (2010). The effectiveness of a proposed strategy in treating reading, writing and achievement weakness in the Arabic language among some ninth grade students of basic education. Education Journal in Mansoura, p. 73, part 1, 2010.

Asma Faraj Syed. (2015). The effectiveness of an educational strategy based on the approach of linguistic analysis in developing phonological awareness skills in developing phonological awareness skills, speaking and aloud reading, Ph.D. thesis, Graduate School of Education, Cairo University.

Amna Suleiman Al-Buraiki. (2018). Manifestations of reading weakness among students of the second cycle of basic education in South Al Batinah Governorate as viewed by teachers of the Arabic language. Unpublished master's thesis, Sohar University, Oman.

Ayat Saleh Juma. (2017). The effectiveness of a computerized interactive program in improving the reading and writing skills of students with developmental learning difficulties in the lower basic stage, master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Quds University, Palestine.

Tahany Sabry Kamal. (2014). A training program based on information processing to develop verbal awareness and vocal output and its impact on improving word recognition, understanding and pronunciation skills for people with learning disabilities in the first cycle of basic education, Institute of Educational Studies, Journal of Educational Sciences, Issue III, Part 2.

Hassan Shehata. (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms, The Egyptian Lebanese House, Cairo.

Hosni Abdel Bari Asr. (1997). Teaching Arabic in primary schools, Alexandria, Academic Library.

Hanan Mahmoud. (2021). The effectiveness of a training program based on phonological awareness in improving the reading performance of first-grade students, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, p. 24.

Khaled Samir Nessim. (2014). The impact of the phonological awareness strategy on developing oral reading and self-efficacy among primary school students, Ph.D. thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Khaled Samir Nessim. (2014). Phonological awareness and teaching reading in the primary stage, reading and knowledge, Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, p. 148, February, 189-216.

Dina Reda Al-Awadi. (2016). Designing a program to treat common spelling errors in the Arabic language among fourth grade Azhari primary students in the light of their learning patterns and measuring its effectiveness. Master's degree, Faculty of Education, Helwan University.

Rushdi Ahmed Toaima, and Muhammad Al-Sayed Manna. (2000). Teaching Arabic in general education, theories and experiences, 1st edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Riyad Badri Mustafa. (2005). Reading Problems from Childhood to Adolescence (Diagnosis and Treatment), Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman

Saad Abdul Rahman, and Iman Zaki. (2002). Readiness to learn reading, its development and measurement in the kindergarten stage, 1st edition, Cairo, Al Falah Bookshop.

Samah Mohammed Abdo. (2016). The effectiveness of using the multisensory approach to treat learning difficulties among primary school students. Reading and Knowledge Journal. Issue 131, Part Two, The Egyptian Association for Reading and Knowledge, Egypt.

Soumya kuday. (2017). Difficulties in learning to read and their relationship to the emergence of social withdrawal among primary school students, Journal of Human and Social Sciences, Mustafa Istanbul University.

Sayed Garhi El-sayed. (2014). The effectiveness of a program to develop the skills of visual performance and phonological perception in the treatment of difficulties in learning to read and write in children, unpublished master's degree, Ain Shams University.

Salahuddin Mahmoud Allam. (2005). Educational and psychological measurement and evaluation, its basics, applications and contemporary directives. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abdul Hamid Zuhri Atallah. (2003). A proposed program in language games to treat the reading weakness of the third grade primary students. Reading and Knowledge Journal, Ain Shams University, Faculty of Education.

Abdul Ghani Hadidi, and Nasir al-Din Zaidi. (2020). Teachers' attitudes towards the role of phonological awareness skills in teaching reading: a field study in city elementary schools, Journal of Psychological and Educational Sciences, University of Al-Shaheed Hama Lakhdar Al-Wadi - College of Social and Human Sciences, Vol. 6, P. 4.

Essam Qassem Qassem. (2019). The effectiveness of a proposed program based on phonological awareness to develop some of the skills of reading aloud among middle school students. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, vol. 35, p. 2.

Essam Mohamed Khattab. (2017). The effectiveness of a program based on the visual approach in preparatory stage students' acquisition of spelling rules and the attitude towards dictation, Journal of Reading and Knowledge, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, Cairo, Issue 189.

Ali Saad Jaballah. (2012). The effectiveness of training on phonological awareness activities in developing some aloud reading skills among primary school students. Journal of the Faculty of Education, Benha University, Vol. 23, p. 91.

Ali Ahmed Madkour. (2006). Teaching Arabic Language Arts, Dar Al-Shawaf.

Ali Saad Jab Allah. (2012). The effectiveness of training on phonological awareness activities in developing some aloud reading skills among primary school students, Journal of the Faculty of Education, Benha University - Faculty of Education, Vol. 23, p. 91.

Ali Mustafa Abdullah. (2012). Arabic Language Skills, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Jordan.

Fathi Ali Younes. (2010). Language teaching strategies at the secondary level, Cairo, Modern Writing Press.

Maher Shaban Abdel Bari. (2010). Functional and creative writing, skills, activities, and evaluation, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman.

Muhammad Ahmed Abu Taima. (2010). The effect of the reading clinics program to treat weakness on some reading skills of the fourth grade students in Khan Yunis governorate. (Unpublished master's thesis), College of Education, Islamic University, Gaza.

Mohamed Elsayed Salem. (2020). The effectiveness of training on phonological awareness skills in treating difficulties in reading aloud and phonological disorders. Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators.

Muhammad Abdullah Al-Jali. (2020). A proposed strategy based on the phonemic awareness approach to develop the skills of reading aloud for non-Arabic speaking students at the beginner level, master's thesis, Graduate School of Education, Cairo University.

Muhammed Ali Kamel. (2005). Academic learning difficulties between understanding and confrontation, Alexandria Book Center.

Muhammad Omar Hassani. (2020). Reading weakness among primary school students, its causes and treatment. Journal of the Faculty of Education, Mansoura, No. 11, Part 5.

Mahmoud Kamal Al-Naka. (2009). Teaching the Arabic Language, Intervention and its Techniques, Part 2, Cairo, Faculty of Education, Ain Shams University.

Mahmoud Kamel Al-Naka, and Hafez Mahmoud. (2009). Teaching Arabic in general education, Al-Ikhlas Library, Cairo.

Mahmoud Jalal Eddin Suleiman. (2006). The role of phonological awareness training in treating some reading difficulties, the Sixth Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge - Every child has the right to be a distinguished reader, Volume 1, The Egyptian Society for Reading and Knowledge.

Muhyiddin Fawaz. (2015). The effectiveness of a training program in improving reading aloud among students with reading difficulties according to the theory of multiple intelligences, master's thesis, Faculty of Education, University of Damascus.

Marwa Diab Abu Zeid. (2011). The effect of phonemic awareness strategy on developing aloud reading skills and self-efficacy among primary school students, Master Thesis, Faculty of Education, Benha University.

Mustafa Abdullah Tantawi. (2015). Phonological awareness is an educational approach to mastering recitation: its concept, levels, skills, and ways of developing it. Al-Azhar University, Faculty of the Holy Quran for readings and their sciences, Tanta.

Maha Salama Nasr. (2014). The effectiveness of using the differentiated learning strategy in developing the reading and writing skills of the second grade pupils in the Arabic language course, Islamic University, College of Education, Gaza

Conference on the development of methods of teaching the Arabic language. (2016). Addressing the Challenges Facing Dhad Language, March 6, Zayed University, Dubai.

Second International Conference. (2014). Visions and directions, August 2014, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University.

The Second International Conference on Teaching Arabic. (2015). The role of language skills in language education, April 2015, Language Center, University of Jordan.

Arabic language and education conference. (2020). A future vision for development, Emirates Center for Educational Studies and Strategic Research.

Nassima Rabia. (2004). Linguistic error in the Algerian basic school, its problems and solutions. Algeria: University Press Office.

Hisham Al-Hassan. (2010). Methods of teaching children to read and write, 1st Edition, Al-Dar Al-Ilmiyyah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Wazea Muhammad Al-Qahtani. (2020). The effectiveness of the Baybee model in treating the reading weakness of sixth-grade students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura, No. 11, Part 5.

The Ministry of Education. (2011). Standard levels of the Arabic language from the first to the twelfth grade in the National Standards for Education in Egypt, Volume Two, Cairo.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

Al-Jarf, R. (2010). Spelling error corpora in EFL. Sino-US English Teaching. 7(1), 6-15.

Alvarez, H. K., & Ollendick, T. H. (2013): Individual and psychosocial risk factors. In C. A. Essau (Ed.), Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment (pp. 97-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Andrews, J., Saklofske, D. H., Janzen, H. L. (2011): Handbook of psycho-educational assessment: ability, achievement, & behavior in children; Academic Press, San Francisco

Bansal, V. (2005). Effect of remediation in spatial perception on self-esteem and academic performance. Unpublished Ph.D. Thesis, Panjab University, Chandigarh.

Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? Applied Psycholinguistics, 24, 27–44. https://doi.org/10.1017/S014271640300002X

de Smet, M., Leijten, M., & Van Waes, L. (2018). Exploring the process of reading during writing using eye tracking and keystroke logging. Written Communication, 35(4), 411–447. https://doi.org/10.1177/0741088318788070

Goldstein, H,, Olszewski, A,, Haring, greenwood, C,R,, McCune, L, & Carta, J, et al, (2017): Efficacy of a supplement phonemic awareness curriculum to instruct preschoolers with delays in early literacy development, Journal of Speech Language and hearing Research vol, (60), Issue, (1), Pp, (89-103), Retrieved from: http://doi.org/10,1044/3016_JSLHR-L-15-0451.

Joseph.K. Torgesen & Patricia G.mathes: Assessment of instruction in phonemic Awamess, seco. Ed. Florida of Department of Education, Bureau of instructional support & community services, 2002. http://www.flode.rog/ese/pdf/phoneman.pdf

Wengelin, A., & Arfé, B. (2018). The complementary relationships between reading and writing in children with and without writing difficulties. In B. Miller, P. McCardle, & V. Connelly (Eds.), Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the lifecourse (pp. 29–50). Brill Publishin.