جامعة قطر

كليّة التربية

مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي

إعداد

لطيفة حمد علي ثاني المسيفري

قُدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلّبات

كليّة التربية

للحصول على درجة الماجستير في

الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم

يونيو 1442هـ/2021م

2021 ©. لطيفة حمد علي ثاني المسيفري. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدّمة من الطالب/ة لطيفة حمد علي ثاني المسيفري بتاريخ 24نوفمبر 2020م، وَوُفِقَ عليها كما هو آتٍ:

نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالب المذكور اسمه أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزء من امتحان الطالب.

د. عادل منير إسماعيل أبو الروس

المشرف على الرسالة

د. فاطمة المعضادي

مناقش

د. يوسف الشبول

مناقش

تمّت الموافقة:

الدكتور أحمد العمادي، عميد كليّة التربية

المُلخَّص

لطيفة حمد علي ثاني المسيفري، ماجستير في الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم: يونيو 2021م.

العنوان: مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي

المشرف على الرسالة: د. عادل منير إسماعيل أبو الروس

لقد هدفت الدراسة إلى تحديد مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلمة لغة عربية لرياض الأطفال والصفين الأول والثاني، واعتُمدت الاستبانة أداةً للدراسة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج من أهمها: عدم امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات الوعي الصوتي، وذلك يعود إلى الخلط بين الصوتيات والوعي الصوتي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي تُعزى للخبرة التدريسية والميل لمهنة تدريس الأطفال وطريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي تُعزى للمؤهلات الأكاديمية أو القسم الذي تم التخرج منه.

بناءً على النتائج، أوصت الباحثة بإعداد دورات تدريبية خاصة بالوعي الصوتي ومهاراته وكيفية توظيفها في الحصص، لضمان تمكن المعلمين منها، وتكثيف الملاحظات من قبل

المتخصصين في الوزارة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، كذلك إعداد أدلة معلمين لإرشادهم حول كيفية توظيف مهارات الوعي الصوتي في الحصص الدراسية.

ABSTRACT

The Extent to Which Early Childhood Teachers in Qatar Have the Skills to Give Children the Phonological Awareness Skills.

The current study aimed to determine the extent to which teachers in early childhood in Qatar possess the skills to provide students with phonological awareness skills. A quantitative research approach was followed to collect data from Arabic language teachers in Qatar government schools. After checking the tool for validity and reliability, the tool, was sent out to teachers of Arabic language; a total of 211 Arabic language teachers responded to the survey.

The main findings of the study are threefold: First, early childhood teachers confuse between phonological awareness skills and phonemic awareness. Second, there is a significant difference in teachers' phonological awareness skills based on their teaching experience, inclination to teaching children, and the method of acquiring knowledge in phonological awareness. Third, there are no significant differences in teachers' phonological awareness skills attributed to their educational level and major.

According to the results, the study recommends the Ministry of Education and Higher Education (MOEHE) to prepare training programs for teachers in order to raise their awareness in phonological skills and the importance of implementing these skills in their instruction. The study also encourages the Ministry of Education and Higher Education (MOEHE) to provide support to Arabic language teachers and to provide them with the required guidance to implement phonological awareness skills into their teaching.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين؛ سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرًا.

الشكر أولًا لله العلي القدير الذي أمدني بالعون والصبر لإتمام هذه الدراسة وذلل لي الصعاب التي واجهتني، ثم الشكر إلى كل من قدم لي العون، وأخص بالشكر الدكتور المشرف د/عادل منير إسماعيل أبو الروس على رعايته الدائمة، وجهده في تقديم ما يعينني على كتابة الرسالة رغم الظروف التي واجهتنا، كما أشكر إدارة كلية التربية الموقرة على دعمها الدائم الذي لم تبخل به علينا طوال فترة دراستنا، كذلك أشكر وزارة التعليم والتعليم العالي على تعاونهم الدائم وأخص بالشكر المعلمات اللاتي شاركن في الاستبانة، ولا أنسى أن أقدم الشكر الجزيل لأسرتي الكريمة على تشجيعها لي، وأشكر كل من ساهم في إتمام هذه الدراسة.

الإهداء

إلى والدتي الغالية أطال الله في عمرها، إلى فخري واعتزازي والدي رحمه الله، إلى ظلي وأبي الثاني أخي علي، إلى جميع إخواني وأخواتي وأبنائهم، إلى صديقات عمري، إلى كل من علمني حرفًا.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....ح

الإهداء .....خ

قائمة الجداول.....ز

قائمة الرسوم التوضيحية.....ش

الفصل 1: مشكلة الدراسة – تحديدها وخطة دراستها.....1

1.1 مقدمة:.....1

1.2 مشكلة الدراسة:.....19

1.3 أسئلة الدراسة:.....21

1.4 هدفا الدراسة:.....22

1.5 أهمية الدراسة:.....22

1.6 حدود الدراسة:.....23

1.7 التعريفات الإجرائية: 24

الفصل 2: الإطار النظري والدراسات السابقة.....26

2.1 الإطار النظري 26

2.2 الدراسات السابقة:.....30

2.3 التعقيب على الدراسات:..... 38

الفصل 3: المنهجية..... 40

3.1 منهجية الدراسة:..... 40

3.2 مجتمع الدراسة:..... 40

3.3 عينة الدراسة: 41

3.4 أداة الدراسة:..... 43

3.5 صدق الأداة: 43

3.6 ثبات الأداة: 46

3.7 إجراءات الدراسة:..... 47

3.8 متغيرات الدراسة: 48

3.9 الأساليب الإحصائية:..... 49

الفصل 4: تحليل النتائج وتفسيرها 50

4.1 الإجابة على أسئلة الدراسة: 50

4.2 ملخص إجابات أسئلة الدراسة، 67

الفصل 5: الملخص والتوصيات والمقترحات 69

5.1 مناقشة النتائج:..... 69

5.2 التوصيات: 75

5.3 المقترحات: 76

5.4 خاتمة: 77

قائمة المراجع الأجنبية: 83

الملاحق 95

الملحق (أ): 95

الاستبانة 95

قائمة الجداول

الجدول رقم 1 العينة والنسب المئوية بحسب متغيرات الدراسة..... 41

الجدول رقم 2 معاملات ارتباط سبيرمان ودرجة كل عبارة من عبارات الاستبانة 44

الجدول رقم 3 حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لعينة واحدة 50

الجدول رقم 4 السلم التدريجي لتحديد درجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بناء على قيم متوسطات استجابات العينة وما بقابلها على مقياس ليكرت 51

الجدول رقم 5 حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة وقيمة اختبار (ت) لعينة واحدة..... 52

الجدول رقم 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب الخبرة التدريسية..... 57

الجدول رقم 7 نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين فئات مستويات الخبرة 58

الجدول رقم 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بحسب المؤهل الأكاديمي..... 59

الجدول رقم 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بحسب القسم الذي تم التخرج منه..... 61

الجدول رقم 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بحسب الميل لمهنة تدريس الأطفال.....62
الجدول رقم 11 نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين فئات مستويات الميل لمهنة تدريس الأطفال.....63
الجدول رقم 12 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بحسب طريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي.....65
الجدول رقم 13 نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين فئات مستويات اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي 66

قائمة الرسوم التوضيحية

الشكل رقم 1 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب الخبرة التدريسية 56

الشكل رقم 2 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب المؤهل العلمي 59

الشكل رقم 3 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب القسم الذي تخرجن منه..... 60

الشكل رقم 4 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب الميل لمهنة تدريس الأطفال 62

الشكل رقم 5 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب طريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي 64

الفصل 1: مشكلة الدراسة – تحديدها وخطة دراستها

يهدف هذا الفصل إلى التعريف بموضوع الدراسة، وتحديد المشكلة بشكل دقيق، وعرض أهداف وأهمية الموضوع، بالإضافة إلى توضيح خطة دراسة هذه المشكلة.

1.1 مقدمة:

يُعدُّ الجانب الصوتي من أهم وأبرز مكونات اللغة، فالأصوات هي أساس الكلمات والجمل، وباستخدام الأصوات تنتقل الأفكار والأحاسيس بين الأفراد، ولقد استخدم الإنسان اللغة من أجل أن يوصل أفكاره إلى الآخرين؛ حيث إن الرموز هي أساس فكر الإنسان، وباعتبار أن اللغة تستند بشكل كبير على الجانب الصوتي فإنه ينبغي للتربويين مراعاة هذا الجانب والسعي وراء تطويره وخاصة في المراحل المبكرة من تعليم اللغة؛ لأنها هي الأساس الذي ستُبنى عليه بقية المراحل، كذلك يجب التركيز على تنمية قدرة التلميذ في الاتصال اللغوي المباشر مع المحيطين به، وتنمية قدرته على التعبير عن ذاته ومطالبه.

ويُعدُّ النظام الصوتي من أهم مكونات اللغة الشفهية، كما أن التمكن من النظام الصوتي للغة يساعد على اكتسابها، وقد تناول الباحثون العلاقة الإيجابية بين تطور القراءة ومهارة الوعي الصوتي (الجعيد، 2018).

ولا يخفى على الباحثين في المجال التربوي أن الوعي الصوتي هو الأساس في اكتساب وتعلم القراءة، وتنميته في المراحل الأولى من التعليم تسهم في تحسين قدرة الطفل على القراءة، وبالتالي يصبح الطفل قادرًا على تجزئة الكلمات إلى أصوات منفردة، وضم الأصوات لتكوين كلمات جديدة، والربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، لذلك يُعدُّ الوعي الصوتي عاملًا هامًّا في تعلم التلاميذ القراءة (زايد وآخران، 2014)، وقد أكد على ذلك ماكوتشين

MucCutchen (2002) في دراسته التي توصلت إلى ضرورة اهتمام المعلمين بمهارات الوعي الصوتي والتي بدورها تؤثر على ممارسات التلاميذ اللغوية، وقد وافقه على ذلك كننجهام Cunningham (2009)، والشوربجي (2015)، والزبيري (2020) حيث أكدوا على وجود علاقة بين ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي وبين مستوى التلاميذ القرائية لدى التلاميذ.

ولمهارات الوعي الصوتي أهمية بالغة وتأثير واضح على مهارة القراءة؛ حيث تساعد هذه المهارة على تعلم نطق الأصوات في المراحل الأولى من تعليم التلاميذ، وبالتالي التمكن من القراءة في المراحل التالية بشكل جيد، والتمكن من مهارات الفهم القرائي في المراحل التي تليها.

وللقراءة أهمية كبيرة بالنسبة لتلاميذ رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية؛ حيث إنها المرحلة الأساسية التي يتكون فيها الرصيد اللغوي للتلميذ، كما أن في هذه المرحلة يتطور التواصل الاجتماعي لدى التلميذ من خلال التفاعل المباشر مع الأحداث التي تتضمنها المادة المقروءة وهذا ما تهدف إليه نظرية البناء الاجتماعي لفيجوتسكي (فيجوتسكي،1978) والتي بدورها تساهم في امتلاك التلميذ للوعي الصوتي وتمكنه من ومهاراته من خلال التفاعلات الاجتماعية.

إن تعليم القراءة يهدف إلى العديد من الأمور الهامة، من أهمها: تشخيص وتحديد مواطن الضعف في النطق لدى التلميذ، حتى يتسنى للمعلم وضع الخطة العلاجية لذلك، بالإضافة إلى ما وضحته نظرية البناء الاجتماعي لفيجوتسكي (فيجوتسكي،1978) في أن التلميذ يحتاج إلى مساعدة في مراحل معينة ولا يمكنه أداء المهام بشكل مستقل، فيحتاج التلميذ إلى زرع الثقة في نفسه في أثناء القراءة وتعزيزه وتشجيعه، وتدريبه على مواجهة الجمهور والتحدث معه بكل ثقة وطلاقة، وهذه الأهداف تساهم في رفع كفاءة التلميذ أكاديميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، وبالتالي يصبح قارئًا جيدًا وقادرًا على التواصل الاجتماعي بشكل جيد.

إن اللغة هي التي حباها الله سبحانه وتعالى إلى الإنسان دون سائر الكائنات الحية؛ حيث يستطيع من خلالها أن يوصل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين. واللغة عنصر مكتسب من خلال المحيطين بالطفل، فهي لا تورث؛ بل يكتسبها الطفل من المحيطين به منذ ولادته.

تُعدُّ مرحلة الطفولة المبكرة أساسًا لبناء الطفل، من حيث بناء شخصيته وتحديد اتجاهاته وأفكاره؛ لأن في هذه المرحلة يتأثر الطفل بما يراه وما يتعامل ويتفاعل معه، ويكتسب العديد من العادات والمهارات، وتنمو جميع جوانب الطفل في هذه المرحلة وخاصةً الجانب اللغوي، فيبدأ الطفل بالمناغاة، ثم نطق بعض الأصوات التي يكررها من حوله، وتزيد حصيلته اللغوية مع مرور الوقت، كما أنه ينمو سريعًا من الناحية اللفظية، مما يوضح مدى استعداده للتعلم في هذا المجال.

وحين يتعلم الطفل اللغة يكون اعتماده على جانبين أساسين، أحدهما: الجانب الشخصي والذي يكون حسب شعور الطفل بالحاجة للتواصل، والآخر الجانب الاجتماعي والذي يكون حسب المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، فتتكون اللغة لدى الطفل من خلال المعايشة والقراءة والكتابة، ومن خلال سياق الحديث والممارسة أيضًا (عبد العال والوائلي،2017).

الوعي الصوتي:

لقد استُخدم مصطلح الوعي الصوتي في بداية الستينيات، وأول من استخدمه العالمان الروسيان زوروفا وإلكونين Zhurova & Elkonin – مؤسسي مفهوم الوعي الصوتي – وقد بحثا في العلاقة بين علم النفس والصوتيات، وأشارا إلى أن هناك علاقة بين القدرة على تحديد الأصوات في الكلمات والقدرة القرائية. كما ذكرا أن وعي التلاميذ بالأصوات المسموعة يعتمد

على مدى قدرتهم على تجزئة المقاطع الصوتية في الكلمات بشكل سليم، وعلى مدى قدرتهم على تحديد الأصوات المتشابهة داخل سياق الجمل وفهمها (مصطفى، 2018).

واتضحت العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة بشكل أكبر في الثمانينيات، وذلك بعد دراسة تورجيسين Wagner& Torgesen (1987)، والذي وضح فيها دور العملية الصوتية في اكتساب مهارة القراءة.

ولقد أكد خبراء اللغة على الدور الهام لمهارات الوعي الصوتي في تحسين وتطوير مهارة القراءة، ومنذ ذلك الوقت ازداد وعي الباحثين حول أهمية الوعي الصوتي، وبدأوا في إجراء العديد من الدراسات حول هذا الموضوع، وخاصة طبيعة علاقة الوعي الصوتي بمهارة القراءة (Dahmer, 2010).

يتضمن مصطلح الوعي الصوتي معرفة أصوات الحروف، وقدرة التلميذ على التلاعب بهذه الأصوات لتكوين كلمات وجمل، ويجب على المعلم أن يدرك أن هناك فروقًا فردية بين التلاميذ، فقد يكون بعض التلاميذ غير واعين بأي جزء صوتي من الكلمة، بينما يعي البعض الآخر المقاطع أو الأصوات المنفردة (بابلي، 2009).

لقد عرّف محمد (2016) الوعي الصوتي بأنه القدرة على تتبع، ومعالجة، وتناول، وتحليل مكونات الكلمة المنطوقة، مثل: المقاطع والوحدات الصوتية، والأصوات.

كما يشير مصطلح الوعي الصوتي إلى إدراك الأصوات اللغوية المختلفة والمبدأ الأبجدي (عبدالباري، 2017)، وتشير النظرية المعرفية إلى استناد تعلم اللغات على الفهم الواعي لنظام اللغة والإدراك الكامل للجانب الصوتي، كما أكدت على أن الوعي بالنظام اللغوي يُعدُّ شرطًا لإتقان اللغة (عبد الكريم وحبيتر، 2015).

ويحتاج التلاميذ إلى فرص للتلاعب بالأصوات المسموعة بطريقة سهلة وقريبة إلى فهمهم؛ لتساعدهم على فهم الأصوات وعلاقتها بالحروف؛ حتى يصبحوا قرّاءً متمكنين، وهذا يُعدَّ أحد أهداف الوعي الصوتي، وهو أن يكتسب التلميذ مهارات الوعي الصوتي التي تساعده في تعلم اللغة.

ويؤدي معلمو مرحلة الطفولة المبكرة دورًا رئيسًا في تعليم التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بطريقة تضمن للمعلم تقليل خطر تعرض التلميذ لصعوبات التعليم، ويؤثر على ذلك إدراك المعلمين للوعي الصوتي، ومهاراته، وممارسته في أثناء تدريس المهارات اللغوية في الفصول الدراسية. وفي المراحل المبكرة من التعليم ينبغي على المعلم تنمية وعي التلاميذ بالأصوات، والاستعانة بالتدريبات والتمارين المناسبة لهذا الهدف، ويجب التدرج من السهل إلى الصعب حتى يسهل على التلميذ إتقان المهارات (الأبيض، 2021).

وبناءً على ذلك، ينبغي أن يتوافر لدى معلم اللغة العربية مهارات الوعي الصوتي اللازمة؛ لتعليم مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة المبكرة، لأن تحقيق الأهداف السابقة للقراءة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بامتلاك المعلم والمتعلم مهارات الوعي الصوتي التي تمكنهم من تحقيق تعلم أفضل.

والوعي الصوتي هو أن يدرك الفرد البنية الصوتية لكلمات اللغة، وأن يكون قادرًا على تحليلها إلى وحدات صوتية، ويكون ذلك عن طريق تجزئة الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، وعزل الصوت الأول والأخير من الكلمات، ومزج أصوات لتكوين كلمات جديدة (Adams, 1990).

كما يُعرَّف بأنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، والوعي بالتركيبات اللغوية للكلمات، والقدرة على التلاعب بأجزائها، وعلى التغيير والإبدال بين أصواتها، وذلك يتطلب فصل الكلمة عن معناها، واعتبارها قالبًا ينقسم إلى مقاطع وأصوات (يعقوبي وآخرون، 2002).

وعرّفه كيربي Kirby وآخرون (2003) بأنه الإدراك للبنية الصوتية واللغوية للكلمات، والقدرة على التلاعب بالأصوات في الكلمات عن طريق حذف وإضافة وضم واستبدال.

كما أشار Torgesen (2004) للوعي الصوتي إلى أنه المهام التي تتطلب من الأطفال التعرف على الصوتيات أو معالجتها في الكلمات التي يتم تقديمها شفهيًا.

وعرّف Jason & David (2005) الوعي الصوتي بأنه تحديد أصوات الكلمات، والقدرة على التمييز بينها وتقسيمها إلى أصوات، وضم الأصوات لتكوين كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.

وقد عرّفه أيضًا سليمان (2006) بأنه المعرفة بالوحدات الصوتية، وفهم العلاقات بين الحروف وأصواتها، والتمكن من تجزئة الأصوات التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الأصوات في مستوى الكلمة من خلال الربط بين نطق الكلمة وتهجئتها.

كما أنه المهارات اللغوية التي تسمح لنا بتحليل ومقارنة أصوات الكلمات المنطوقة والتلاعب بها (Kostewicz, & Kubina,2008).

وقد عرّفه Fletcher & Buckley (2008) بأنه القدرة على التركيز على الكلمات المنطوقة ومعالجتها.

وأضاف Phillips (2008) أنه القدرة على اكتشاف ومعالجة البنية الصوتية للكلمات إلى وحدات أصغر للصوت، دون الاهتمام بمعناها. وعرّفه أوركينيتز وآخرون Ukrainetz et al (2011) بأنه الوعي بحكم وحدة الصوت.

وقد عرّفه أبو منديل (2018) على أنه الوعي الكامل؛ لأن الكلام يتضمن جملًا، والجمل تتضمن كلمات، والكلمات تتضمن مقاطع، والمقاطع تتضمن أصوات، كما أنه القدرة على التلاعب بالأصوات من خلال الحذف والإضافة والإبدال والسجع، وربط هذه المكونات مع بعضها البعض لتكوين لغة سليمة.

ويمكن تعريف الوعي الصوتي أيضًا على أنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومعناها، حيث تتضمن هذه المعرفة الوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التغيير في هذه التركيبات عن طريق حذف بعض الأصوات وإضافة غيرها، واستبدال بعض الأصوات بغيرها (كشمير، 2019).

وعرّفته الأبيض (2021) بأنه مهارة سمعية تساهم في فهم أصوات اللغة، ويتضمن تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، وضم المقاطع لتكوين كلمات، وتجزئة الكلمة لأصواتها، والتلاعب بأصوات الكلمة.

أهمية الوعي الصوتي:

أكدت البحوث والدراسات على أهمية تعليم الوعي الصوتي لما له من فوائد عديدة في مجال تعليم القراءة بوجه عام، وعلى وجه الخصوص القراءة الجهرية، وترجع أهمية الوعي الصوتي إلى كونه يساعد في تعليم نطق كلمات اللغة المكتوبة أو المسموعة، كما يعلم الأطفال القراءة. إن تعليم القراءة يحتاج إلى نوعين من المهارات الأساسية، وهي: مهارات التعرف على الكلمات المطبوعة، ومهارات فهم النص المكتوب (محمد، 2008).

إن تعلم القراءة يُعدُّ عملًا معقدًا، يوضح أن الأصوات عبارة عن رموز لها صفة التجريد، وأن الأصوات المسموعة من الكلمات يمكن تجزأتها ومزجها على الرغم من سماعها دفعة واحدة

(حمدان والبلوي، 2017)؛ لذلك هي من أهم وأصعب المهارات التي يتعلمها التلميذ، والأكثر تعقيدًا؛ حيث تتطلب تركيزًا عاليًا في الأصوات التي يسمعها التلميذ حتى يتمكن من استيعابها والوعي بأجزائها ومن ثم يطبق عليها بعض المهارات.

والجدير بالذكر أن مدخل الوعي الصوتي يساعد التلاميذ على إجادة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتعرف على أصوات الكلمات، كما يساعد على زيادة انتباه القارئ لكل حرف في الكلمة (السيد، 2019)، ومن خبرتي كمعلمة للصفوف الأولى، كنت ألاحظ فروقًا فردية واضحة جدًّا في التلميذات من ناحية الوعي بالصوت والتمكن من نطقه، وحين تواصلت مع وليات أمرهن اتضح أن اللاتي لديهن وعي وقدرة عالية على تحديد الأصوات في الكلمة حرصت أمهاتهن قبل الدخول إلى المدرسة على تدريسهن الأصوات بطريقة بسيطة، دون الحاجة إلى ورقة وقلم كما تفعل معظم الأمهات.

وقد وضّح جوزيف وباتريشيا Joseph & Patricia (2002) أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة في ثلاث نقاط، وذكر أن الوعي الصوتي يساعد الأطفال في:

أولًا: التعرف على مبادئ الأبجدية، والتعرف على الطريقة الصحيحة لاستخدام الكلمات المكتوبة في اللغة الشفوية، فإذا لم يعوا أن الكلمات تتكون من مجموعة من الأصوات، فلن يتمكنوا من فهم العلاقة بين الحروف التي تمثل رموزًا للأصوات، ولن يتكون لديهم الحس الصوتي الذي يمكنهم من تكوين الكلمات وقراءتها.

ثانيًا: ملاحظة الطرق التي تؤدي بها الحروف الأصوات عند وضعها في كلمات، فذلك يساعدهم في تعلم القراءة؛ لأنها تعزز معرفتهم بالعلاقة بين الحرف والصوت المفرد، وتساعدهم في تأسيس علاقات عقلية بين الكلمات التي يعرفونها بوضوح عندما يقرؤونها مطبوعة مرة ثانية.

ثالثًا: قراءة الكلمات التي تعلموها كأصوات وكلمات منفردة داخل نص متكامل، ويكون ذلك سهلًا عليهم؛ لأنهم تعلموها بصورة صوتية منفردة.

ولا يخفى علينا أن لولا الوعي الصوتي لما تمكن التلاميذ من قراءة النصوص المكتوبة بشكل جيد، وهذه المشكلة منتشرة في أغلب المدارس بل في أغلب المراحل الدراسية؛ فالتلاميذ عندما ينتهون من إتمام المرحلة الابتدائية دون وعي كامل بالأصوات اللغوية، فإنهم لا يستطيعون إتقان المهارات اللغوية، حتى لو بلغوا المرحلة الثانوية. لقد لاحظنا الكثير من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة: الابتدائية والإعدادية والثانوية لا يتمكنون من قراءة النصوص المكتوبة بطلاقة واضحة ودقة عالية.

وتعود أهميته أيضًا أنه يؤهل الطفل لبناء الكلمات المنطوقة؛ فيستطيع التلاعب بالأصوات داخل الكلمة، ولن يتمكن الطفل من ذلك إلا إذا كان متمكنًا من أساسيات التهجئة والأبجدية، وذلك عبر إدراجها في أنشطة القراءة والتهجئة مما يدعم الوعي الصوتي من ناحية، وعمليات التجهيز الصوتي من ناحية أخرى (مصطفى، 2018). لذلك من الضروري اعتماد التهجئة كعنصر أساسي في تدريس اللغة العربية، كما نفعل الآن في بداية كل حصة، قبل أن نُعرِّف التلميذات بدرس اليوم، نبدأ باختيار كلمات سبقت دراستها ونطلب من التلميذات تهجئتها صوتيًّا فقط، دون عرض الكلمة.

إن الوعي الصوتي يُعد سببًا رئيسًا في التحليل القرائي المبكر، كما أن للخبرة بأنشطة الوعي الصوتي أثرًا إيجابيًّا في تعليم القراءة والهجاء معًا، وتتضح أهمية الوعي الصوتي في أن تعليم القراءة والكتابة يتطلب معرفة التلاميذ بالجوانب الصوتية للكلام، ويجب عليهم أن يتعلموا الربط بين الحروف وصورها الصوتية لكي ينموا قرائيًّا (سليمان، 2012).

ويمكن للمعلمين الذين لديهم معرفة وخبرة بالوعي الصوتي والمبدأ الأبجدي وبنية اللغة وتعليم الصوتيات أن يطبقوا هذه الممارسات في الفصول الدراسية سيكون له تأثيرًا إيجابيًّا على مستوى اكتساب الأطفال للمهارات اللغوية؛ وبالتالي تتحسن نتائجهم إلى الأفضل، كما ترتبط ممارسات وسلوكيات المعلمين ارتباطًا وثيقًا بتصوراتهم حول الوعي الصوتي، لأنها حسب اهتمامهم تظهر ممارساتهم في الفصل.

كما تُعد مهارة الوعي الصوتي أفضل وسيلة لمعرفة قدرة الطالب على القراءة في السنوات الأولى من المدرسة، وسنوات ما قبل المدرسة، ومستوى استعداده القرائي، وقد فضلها ستانوفيتش Stanovich (1993) على اختبارات الذكاء العامة، وعليه فإن المعلمين لديهم الفرصة الجيدة حتى يتم بناء المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة التي لديهم، بالإضافة إلى دعم تنمية القراءة المبكرة للأطفال من خلال استخدام وتوظيف أنشطة التوعية الصوتية التي يتم من خلالها الوصول من الاتصال الشفهي إلى الكتابي، بالإضافة إلى أن تعليم الأطفال مهارات الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال يعزز التحصيل في القراءة.

والوعي الصوتي مهارة مهمة تدعم نجاح القراءة المبكرة، ويجب على المعلمين الاستفادة من قوتها التنبؤية من خلال ممارسات تقييم قوية للمعلمين في سنوات الدراسة الأولى، حيث أنها من الطرق المهمة التي يمكن من خلالها تحديد نقاط قوة وضعف التلاميذ، وخصوصًا التلاميذ المعرضين لصعوبات القراءة.

ولقد أكدت عبد العال والوائلي (2017) نقلًا عن أندرسون Anderson (1985) في تقرير "أمة قارئة" على ضرورة التدريب على مهارة الوعي الصوتي قبل سنوات المدرسة وأثنائها؛ لأن هذا التدريب يقلل من خطر تدني مستوى القراءة وخاصة للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما أن الوعي الصوتي يساعد التلميذ على فهم الطبيعة الأبجدية للغة، وعلى التمكن من تحديد أصوات اللغة، والتمكن من استخدامها والتلاعب بها لتكوين كلمات، كما أنه يدفع التلاميذ للانطلاق في القراءة والكتابة والتهجئة والتمكن منهما بشكل جيد، علاوة على ذلك، فإنه يدعو التلاميذ للتفكر في اللغة وعناصرها، كما أنه يقي بشكل كبير من الوقوع في الأخطاء اللغوية، بمعنى أن التلميذ المتمكن من مهارات الوعي الصوتي يقي نفسه من تدني مستواه في مهارة القراءة والكتابة. وبذلك نكون قد قمنا بتجهيز طلاب قادرين على التفكر والتأمل في أصوات اللغة، وقادرين على تحديد أصواتها بكل سهولة.

إن الوعي الصوتي يُعدُّ سببًا للقدرة القرائية، فالقدرة القرائية تعتمد بشكل كبير على الوعي الصوتي، فالوعي الصوتي هو الأساس الذي تُبنى عليه مهارات القراءة (سليمان، 2006).

وعن طريق الوعي الصوتي نستطيع فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة خاصةً، وقد حدث تطور واضح في فهم هذه العلاقة، وأصبحت المجالات المتعلقة بالقراءة والمهارات المتعلقة باللغة في المجال الصوتي من أكثر مجالات البحث أهمية. كما أن بعض جوانب الوعي الصوتي لا ينتج بفعل عوامل النضج الطبيعية، وإنما بسبب تعلم الحروف الهجائية؛ حيث إن بدون هذا التعلم يبقى اكتساب الطلاب لمهارات الوعي الصوتي محدودًا بشكل كبير، وبعض جوانب الوعي الصوتي الأخرى تتطور بشكل مستقل عن التعليم القرائي لها. وتسهم أنشطة الوعي الصوتي في بناء خبرات الطلبة المتعلقة باللغة المكتوبة، وباللغة المنطوقة وتحسينها، وهذا الأمر يثير دافعية الطلبة للقراءة في مراحلهم الأولى (طعيمة والشعيبي، 2006).

ويمكن الإشارة إلى أهمية الوعي الصوتي كونه من أهم العناصر الأساسية للنجاح في القراءة والكتابة واكتساب مهاراتهما، فعندما يتمكن الطفل من مهارات الوعي الصوتي في مرحلة الروضة، وقبل التحاقه بالمرحلة الابتدائية، فإن هذا الجانب يُعد من أفضل المؤشرات لامتلاك

الطفل مهارات القراءة والكتابة من جهة، وقدرته على تطوير وتنمية هذه المهارات من جهة أخرى.

بناءً على ما سبق، فإن الباحثة تؤكد بأن الوعي الصوتي يُعد أمرًا مهمًا وحاسمًا لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك لأن الوعي الصوتي يُعد مؤشرًا لمدى امتلاك الطالب لمهارات القراءة أكثر من أي مقياس، كما أن الوعي الصوتي يؤثر بصورة كبيرة في قدرة التلميذ على تهجئة الكلمات، ورسم صورة عقلية عنها.

أهداف الوعي الصوتي:

يستهدف تعليم الوعي الصوتي تنمية قدرة التلاميذ على ملاحظة وتحديد الأصوات في الكلمات وتنمية القدرة على اكتشافها وتمييزها (محمد، 2008)، بالإضافة إلى تنمية القدرة لدى التلاميذ على تحديد مواقع الأصوات في الكلمة، والقدرة على التلاعب بها.

كما يهدف أيضًا إلى مراقبة تقدُّم الأطفال في اكتسابهم مهارات القراءة الأساسية (نعجة وعمايرة، 2018). وهذه هي أبرز أهداف الوعي الصوتي المرتبطة ارتباطًا مباشرًا مع مهارة القراءة، حيث إن الوعي الصوتي يُعد أساسًا لمهارة القراءة.

مستويات الوعي الصوتي:

حدد يوب Yopp (2000) مستويين للوعي الصوتي أحدهما مستوى الوعي الصوتي البسيط وهو القدرة على التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للغة كتجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية وعدها، وكذلك تجميع الوحدات الصوتية في كلمات، وهي مهام تتطلب عمليات معرفية بسيطة متتالية، ولا تشكل عبئًا على الذاكرة، ولا يتطلب منها مدىً واسعًا. والمستوى الآخر مستوى الوعي الصوتي المركب وهو التعامل مع أكثر من عملية معرفية في الذاكرة في وقت

واحد، وبالتالي تحتاج إلى مدى أوسع من الذاكرة، مثل مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات عند اتفاقها في أحد الأصوات، ونطق الكلمة بعد حذف أحد الأصوات منها.

بينما قسمها آدمز Adams (1990) إلى خمسة مستويات متدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد، أولها أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بكلمات متشابهة في السجع، والمستوى الثاني هو أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بالتشابه والاختلاف بين الأصوات. والمستوى الثالث أداء المهام الصوتية التي تتطلب وعيًا بأن الكلمات تتكون من مقاطع صوتية. أما المستوى الرابع فهو معرفة أن اللغة تتكون من وحدات صوتية، والقدرة على عزل كل وحدة. والمستوى الخامس هو أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الأصوات داخل الكلمات بالحذف أو الإضافة أو الإبدال أو المزج.

كما قسمها واجنر Wagner (1994) إلى مستويين مختلفين بناءً على طبيعة المهارات الصوتية المتضمنة في كل مستوى، وباعتبار ما إذا كانت المهارة تركيبية أم تحليلية، فالمستوى الأول هو مستوى الوعي الصوتي التركيبي، وفيه يدرك التلميذ الوحدات الصوتية المكونة للكلمات وتجميعها في وحدات صوتية أكبر، والمستوى الثاني هو مستوى الوعي الصوتي التحليلي، وفيه يقوم التلميذ بتجزئة الوحدات الصوتية الكبيرة للغة إلى وحدات أصغر.

كما أشار (سليمان، 2012) إلى مستويات الوعي الصوتي التي تتضمن الاستماع للكلمات في جمل، وللمقاطع في الكلمات، وتعرف التشابهات والاختلافات في الكلمات وإنتاجها، ففي المستوى الأول تكون ملاحظة التشابه في نهاية الكلمات في الشعر والأناشيد، وأطلق عليها التقفية. أما المستوى الثاني ففيه انقسام الجمل إلى كلمات، والوعي بأن اللغة المنطوقة تتكون من كلمات منفردة. والمستوى الثالث يتضمن تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتكوين كلمات من مقاطع.

والمستوى الرابع وفيه تكون ملاحظة التشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهاياتها. وآخرهم المستوى الخامس والذي يكون فيه مزج الأصوات الفردية؛ لتشكيل كلمات ومقاطع.

وقد أشار عبد الله (2005) إلى أن الوعي الصوتي للطفل يمر بالمستويات الخمسة، الذي يبدأ بإدراك التنغيم والقدرة على استبدال أصوات الكلمة، ثم استخدام السجع وتجزئة الجمل، وبعدها تجزئة الكلمات إلى مقاطع، وضم المقاطع لتكوين كلمات، وتليها تجزئة الكلمة إلى نصفين يمثل النصف الأول بداية الكلمة، ويمثل النصف الآخر السجع، ثم يأتي الوعي بالصوتيات من خلال تناول الأصوات عن طريق التجزئة أو الضم، ومع تمكن الطفل من تلك المهارات يصبح قادرًا على اللعب بالكلمات وأصواتها.

أما النظريات الكلاسيكية فقد قسمت الوعي الصوتي إلى ثلاثة مستويات وهي الوعي بالقافية حيث إن القافية تُلاحَظ في مراحل مبكرة جدًّا من تعلم القراءة واكتسابها، فبعضهم يمكنهم التعرف على القافية في سن الأربع سنوات. والوعي بالمقطع الذي يُلاحَظ في سن الرابعة أو الخامسة، ويتم ذلك من خلال الأنشطة اللغوية التي تكسب التلميذ هذه المهارة بطريقة ضمنية. وقد عرَّف محمد (2008) المقطع على أنه عبارة عن تأليف أصوات بسيطة تتكون منه كلمة واحدة أو أكثر المتفق على إيقاعها التنفسي الطبيعي ومع نظام اللغة مع صيغ مفرداتها. والوعي بالصوت حيث يكون مندمج دائمًا في المقطع، ويشترط الوعي به تعلمًا واضحًا للقراءة (ركزة، 2015).

كما عرضت الأبيض (2021) مستويات الوعي الصوتي ابتداءً بالوعي بأصوات الكلمات/التنغيم، ويكون ذلك من خلال ملاحظة التشابه في القافية (السجع)، ويتطلب إنتاج كلمات متشابهة القافية، وملاحظة المختلف من مجموعة الكلمات ذات القافية نفسها. فالوعي بالجملة ومكوناتها الصوتية، ويتضمن تقسيم الجملة إلى كلمات وعدها، ثم الوعي بمقاطع

الكلمات، ويتضمن تقسيم الكلمة إلى مقاطع وعدها، ودمج مقاطع لتكوين كلمة، حذف مقطع، وإضافة مقطع لكلمة، وإبدال أماكن المقاطع. فالوعي بالوحدات الصوتية في الكلمة، ويتضمن دمج الصوت الأول والمقطع الذي يليه، ودمج أصوات لتكوين كلمات، وتحديد الصوت بأول الكلمة وآخرها ووسطها، وإنتاج كلمات تبدأ بالصوت نفسه، وتقطيع الكلمة إلى أصوات، وانتهاءً بالتلاعب بالأصوات ضمن الكلمة، ويتضمن حذف صوت، إضافة صوت أو مقطع صوتي، واستبدال أماكن الأصوات. وهذه المهارات تمكن التلميذ من النطق السليم للأصوات وبالتالي تسهل قراءة الكلمات ويسهل هجاء الكلمات بصورة صحيحة.

ويُظهر الأطفال الوعي الصوتي من خلال ثلاث مهام تختلف في التعقيد، وهي: الكشف: وهو تحديد الأصوات المتشابهة، والتوليف: وهو مزج الوحدات اللغوية الأصغر في مقاطع أو كلمات، والتحليل: وهو معالجة الوحدات اللغوية وإنتاج الأمثلة، وتتدرج هذه المهام في الصعوبة والتعقيد اللغوي (International Literacy Association, 2020).

مهارات الوعي الصوتي:

عرّفها Harries & Hodges (1995) بأنها تعامل التلاميذ مع الوحدات الصوتية في الكلمات، وربطهم لأصوات اللغة مع الحروف الأبجدية ورموزها، والتلاعب بهذه الأصوات كالحذف والتقسيم والتمييز والتصنيف، كما أنها قدرة التلاميذ على تكوين وحدات صوتية ومقاطع صوتية (Harris & Hodges, 1995).

يمكن تعريفها أيضًا بانها تمكن التلميذ من فهم الكلام المسموع، والذي يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر مثل الكلمات والمقاطع والأصوات (Torgesen, 2001).

وهي القدرات التي يجب أن يمتلكها التلميذ؛ حتى يتمكن من التعامل مع البنية اللغوية والصوتية للكلمات سواء على المستوى البسيط أو مستوى التركيب، مثل عزل الأصوات عن الكلمات، وتحديدها والتمييز بينها، وتحديد التشابه بين الكلمات، ودمج وتجميع الأصوات؛ لتكوين كلمات، وتقطيع الجمل إلى كلمات ومقاطع وأصوات (محمد، 2008).

كما عرّفها Yopp & Yopp (2009) بأنها تأمل وتفكر التلاميذ بأصوات اللغة، وذلك للتعرف على معنى اللغة، مع ربطهم لهذه الأصوات بالرموز الدالة عليها.

وتدل أيضًا على تأمل الطلاب لأصوات التركيب اللغوي، وقدرتهم على تحليلها إلى وحداته الصوتية، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، من خلال عملية الحذف أو الإضافة، أو التبديل بين الوحدات الصوتية مع ربطهم لهذه الأصوات بحروفها الدالة عليها؛ لاستخلاص الدلالة اللغوية للكلمة أو الجملة أو النص (عبد الباري، 2017).

وتتطور مهارات الوعي الصوتي وفق مراحل عمرية مختلفة تبدأ منذ السنوات الأولى من عمر الطفل، ففي عمر ثلاث سنوات يعيد الطفل الإيقاعات التي يسمعها حوله، ويتعرف على الكلمات المتجانسة، ومع التقدم في العمر يبدأ بتجميع المقاطع، ثم تجميع المقاطع مع الأصوات، وبعد ذلك دمج صوتين أو ثلاثة أصوات، ثم جمع الأصوات وتفكيكها، وعندما يصل الطفل إلى عمر سبع سنوات يبدأ بدمج الأصوات وحذفها (حمدان والبلوي، 2017).

وقد حدد ثومبسون Thompson (2007) مهارات الوعي الصوتي وفقًا لعمليات الممارسة، ويمكن توظيفها في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وهذه المهارات هي مهارات التمييز حيث يتمكن التلميذ من تمييز وتحديد الكلمات، وتمييز المقاطع الصوتية والوحدات الصوتية والأصوات المنفردة. ومهارات العد التي تمكن التلميذ من عد الكلمات في الجملة، وعد المقاطع الصوتية في الكلمة الواحدة، وعد الوحدات الصوتية

في كل كلمة. ومهارات الإيقاع والتي تمكن التلميذ من إنتاج كلمات ذات إيقاعات صوتية متشابهة، والتمييز بين الكلمات بناءً على وزنها أو إيقاعاتها الصوتية. ومهارات الجناس والتي تمكن التلميذ من تكوين كلمات يتفق صوتها مع كلمات أخرى، وتكوين كلمات تبدأ أو تنتهي بنفس الصوت. أيضًا مهارات المزج الصوتي والتي تمكن التلميذ من مزج صوت مع آخر، ومزج مقطع صوتي مع آخر. كذلك مهارات التقسيم أو التجزئة والتي تمكن التلميذ من تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى وحدات صوتية. ومهارات التلاعب والتي تمكن التلميذ من حذف أصوت وإضافة أصوت جديدة على الكلمة، واستبدال أصوت بأخرى، وتغيير أماكن بعض الأصوات، والربط بين الأصوات المتشابهة وبين المقاطع الصوتية المتشابهة.

كما قدّم مكبريد McBride (1995) تصنيفًا لمهارات الوعي الصوتي يبدأ بالمستوى البسيطة والذي يعي فيه التلميذ بأن الجملة يمكن تقسيمها إلى كلمات وأن الكلمات تشترك في بعض أصواتها. فالمستوى المتوسطة والذي يعي فيه التلميذ بأن الكلمات تتكون من مقاطع، وأن هذه المقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات. والمستوى العميق والذي يعي فيه التلميذ بأن تغيير الأصوات في الكلمة يولد كلمات جديدة، ويعي بأن الكلمة تتكون من وحدات صوتية، ويتمكن من عدّ الوحدات الصوتية، ويتمكن من تمييز الوحدة الصوتية في البداية والنهاية ووسط الكلمة، ويعي بأن التلاعب بأصوات الكلمة يكون بتغيير مواضع الوحدات الصوتية فيها، وأخيرًا يتمكن من مزج الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

وتشير لين Lane (2005) إلى أن مستويات مهارات الوعي الصوتي متدرجة الصعوبة حيث تبدأ بمستوى الوعي بالكلمة أي تحديد الكلمة في الجملة، ثم مستوى الوعي بالمقطع وهو إنتاج مقاطع صوتية لتكوين كلمة، وبعد ذلك مستوى الوعي بأصوات بداية ونهاية الكلمة والذي

يتضمن حذف مقطع صوتي أو صوت في بداية أو نهاية الكلمة، كذلك مستوى الوعي بأصوات الحروف والذي يتضمن تمثيل صوت الحرف في الكلمة أو الوعي بوظيفته في تشكيل صوت الكلمة من خلال مهام الاستبدال والحذف والإضافة.

يتضح مما سبق أن مهارات الوعي الصوتي مصنفة تصنيفًا هرميًّا يبدأ بالجملة وينتهي بالصوت، ويؤكد على مفاهيم الوحدات اللغوية كالجملة والكلمة والمقطع والصوت (سليمان، 2012).

كما ذكر محمد (2008) مجموعة من المهارات الأساسية التي يتضمنها تعليم الوعي، وينبغي أن يعمل المعلم على تنميتها، وهي القدرة على عزل أو إفراد الأصوات عن الكلمات، والقدرة على التحديد أو التمييز بين الأصوات والمقاطع، والقدرة على وضع الكلمات في فئات وفقًا لما بينها من تشابه، والقدرة على دمج وتجميع الأصوات المنفردة لتكوين الكلمات، والقدرة على تقسيم وتقطيع الكلمات والجمل إلى أصوات مفردة، والقدرة على حذف بعض الأصوات من الكلمات لتعطي كلمات جديدة، القدرة على إضافة بعض الأصوات من الكلمات لتعطي كلمات جديدة، القدرة على استبدال بعض الأصوات بغيرها في الكلمات لتعطي كلمات جديدة.

نلاحظ في مهارات الوعي الصوتي أنها تعتمد على التدرج من الكل إلى الجزء، فلا يُطلب تجزئة الكلمة إلى أصوات دون المرور بالمقاطع، وحين يصل التلميذ إلى الصوت، يبدأ بالتلاعب به من خلال الحذف والدمج والإضافة والاستبدال، ويقيس عليه التلاعب بالمقاطع بعد إتقانه التلاعب بالأصوات.

1.2 مشكلة الدراسة:

تهدف مرحلة رياض الأطفال إلى تطوير مهارات الأطفال؛ حيث إن هذه المهارات تؤثر بشكل كبير على النمو اللغوي للطفل، ومدى اكتسابه للمهارات اللغوية بما فيها مهارات الوعي الصوتي، ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها بوصفها معلمة لغة عربية للصفوف الأولى وجود مشكلة في مهارة القراءة، وقد أوضحت نتائج دراسة عبدالله (2005)، عيسى (2007)، Macmillan ماكميلان (2002)، Peeters & others بيترز وآخرون (2009)، أن الضعف في القراءة يقف خلفها الضعف في الوعي الصوتي للغة وترجع في أساسها إلى عجز في مهارة الوعي الصوتي والتي هي من المهارات الأساسية والمهمة في تطوير سرعة القراءة ومن ثم تطوير الاستيعاب القرائي.

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن للمعلم الأثر الكبير في ضعف مهارات اللغة لدى الطلاب، وهذا ما أثبته Moats (1994) في دراسته التي أظهرت نتائج صادمة حول معرفة المعلمين بمهارات الوعي الصوتي، ومنذ ذلك الحين بدأ الباحثون بتناول موضوع المعرفة التي يحتاجها المعلمين حول الوعي الصوتي لصقل كفاءتهم ومهاراتهم التعليمية، وبالتالي إكساب التلاميذ المهارات بشكل صحيح.

وفي السنوات الأخيرة لوحظ تدني في مهارات القراءة حسب نتائج اختبار بيرلز PIRLS (2016) وهي الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم، وقد حصلت قطر على نتائج غير مرضية مقارنة بالدول الأخرى، بدليل أن التلاميذ لا يقرؤون بالمستوى المطلوب في مرحلة دراسية معينة. كذلك تشير دراسة (الخطيب،2009) إلى أن الضعف في القراءة ينتشر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديدًا الصفوف الثلاثة الأولى من هذه المرحلة، وهذا ما يمثل خطورة

بالغة تتطلب انتباهًا واهتمامًا من جميع الأطراف؛ لأن هذه الصفوف تتصف بالنمو السريع في القراءة مقارنة ببقية الصفوف الأخرى. ونتيجةً لذلك، أصبح هناك تركيز مكثف على تطوير معايير القراءة بحيث يصبح جميع التلاميذ قادرين على القراءة، وهذا يعتمد على ما يكتسبه التلاميذ من مهارات في المرحلة الأولى من التعليم. وقد سبب هذا قلقًا مستمرًا بشأن جودة الممارسات التي يقوم بها المعلمون داخل الفصول الدراسية.

ونظرًا لأهمية مهارات الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ فإن ذلك يتطلب التحقق من مصدر هذه المهارات الذي يقع على عاتقه الجزء الأكبر، وهو المعلم (الشوربجي وآخرون،2015) ومن مدى ممارسة المعلم لهذه المهارات بشكل صحيح. وقد يعرِّض المعلمون التلاميذ لخطر صعوبات التعلم نتيجةً لافتقارهم المعرفة الدقيقة بأهمية الوعي الصوتي ومهاراته، ونتيجةً لعدم فهم الدور الهام لمهارات الوعي الصوتي في برامج القراءة، ومن الممكن أن يتجاهل المعلمون بعض المهارات الهامة في ممارساتهم التعليمية في الفصل الدراسي، وهذا ما أكده ماكوتشين McCutchen (2002) في دراسته التي توصلت إلى ضرورة اهتمام المعلمين بمهارات الوعي الصوتي والتي بدورها تؤثر على ممارسات التلاميذ اللغوية، وأضاف كننجهام Cunningham (2009)، والزبيري (2020) أن هناك علاقة بين ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي وبين مستوى المهارات القرائية لدى التلاميذ.

ومن المؤكد أن ضعف الوعي الصوتي يؤدي بشكل مباشر إلى ضعف في فهم اللغة واستخدامها بشكل سليم؛ حيث تمثل مهارة الوعي الصوتي الأساس الذي تستند عليه مهارتي القراءة والكتابة. وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في تحديد مدى امتلاك معلمات مرحلة

الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.3 أسئلة الدراسة:

1. ما مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للخبرة التدريسية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للمؤهلات الأكاديمية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للقسم الذي تخرجت منه؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للميل لمهنة التدريس؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى لطريقة اكتساب معرفة الوعي الصوتي؟

1.4 هدفا الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تحديد درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.
2. إيجاد الفروق في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تبعًا لبعض المتغيرات وهي: الخبرة التدريسية، والمؤهلات الأكاديمية، والقسم أو التخصص الذي تم التخرج منه، والميل لمهنة التدريس، وطريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي.

1.5 أهمية الدراسة:

1. إلقاء الضوء على أهمية العناية بتدريس مهارات الوعي الصوتي للتلاميذ في المراحل المبكرة.
2. البحث عن أسباب فشل الأطفال في القراءة، ومن أجل ذلك ركزت الباحثة على كفاءة المعلمات في الوعي الصوتي.
3. مساعدة صانعي القرار على اتخاذ قرارات أفضل وأكثر فائدة؛ لتحسين الوضع الراهن لمهارات القراءة والكتابة بشكل عام، ومهارات الوعي الصوتي بشكل خاص.
4. تسهم هذه الدراسة في تحديد درجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي التي تساعد في تعلم القراءة بشكل أفضل لدى التلاميذ، مما يسهل على الباحثين وأصحاب القرارات التربوية معرفة مدى تطبيق المعلمات لهذه المهارات.

5. لفت انتباه القائمين على التعليم إلى ضرورة الاهتمام بمهارات الوعي الصوتي ودورها في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ، مما يستدعي عقد البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات في مهارات الوعي الصوتي، وتطبيقها في دروس القراءة.

1.6 حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: أغسطس وسبتمبر وأكتوبر ونوفمبر من سنة 2020، وهذه الفترة كانت ضمن أزمة كورونا، حيث كان من المفترض أن تكون هناك ملاحظات صفية للحصص الدراسية؛ حتى يتم قياس مدى تطبيق المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بشكل فعلي في الفصول الدراسية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في روضات ومدراس حكومية وهي: روضة ومدرسة الخور الابتدائية للبنات، وروضة ومدرسة زكريت الابتدائية للبنات، وروضة ومدرسة النهضة الابتدائية للبنات، وروضة ومدرسة الشفاء بنت عبد الرحمن الأنصارية الابتدائية للبنات، وروضة ومدرسة الرفاع الابتدائية للبنات.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال بالسنة الأولى والثانية والصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية. (التفاصيل في فصل المنهجية).

كذلك الاكتفاء بأداة الدراسة وهي (الاستبانة) هو تحدٍ بحد ذاته، حيث إن نتائج الاستبانة كانت المصدر الوحيد للحصول على النتائج.

1.7 التعريفات الإجرائية:

الوعي الصوتي Phonological Awareness:

عرَّفه جوزيف وباتريشيا Joseph & Patricia (2002) بأنه إحساس الفرد ووعيه ببنية كلمات اللغة، وقدرته على ملاحظة الأصوات والانتباه لها ومعالجتها.

وعرّفه Olson & Homan (1993) بأنه إدراك الفرد للمستوى الصوتي للكلام، وقدرته على معالجة الأصوات في الكلمات.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه معرفة أصوات اللغة والوعي بتركيبات الكلمة والقدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إجراء التغييرات المختلفة على الكلمة والتلاعب بأصواتها.

مهارات الوعي الصوتي Phonological Awareness Skills:

عرفها Roth & Baden (2001) بأنها قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات المقفاة، وإنتاج كلمة تتشابه في القافية من خلال الجناس، وتقسيم الكلمة إلى مقاطع، وعزل صوت، وحذف صوت، ومزج أو دمج الأصوات المفردة؛ لتكوين كلمات جديدة، وإبدال الأصوات في الكلمة وتغيير أماكنهما، وتقسيم الكلمة إلى أصواتها.

وعرفتها عبد العال (2017) بأنها قدرة المعلم والمتعلم على التلاعب والتغيير في أصوات اللغة المنطوقة، ويكون ذلك بالحذف، أو التبديل، أو التنغيم، أو التركيب، أو التحليل بشكلٍ سليم، دون التركيز على المعنى.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطالب والمعلمة على تغيير أصوات اللغة المنطوقة عن طريق الحذف والإضافة والمزج والتجزئة والاستبدال والتنغيم.

مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood:

تعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها المرحلة الدراسية المتمثلة في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي.

الفصل 2: الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد احتوى هذا الفصل على عرضٍ للأدب النظري وللدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الوعي الصوتي، ومهاراته، ومدى ضرورة معرفة المعلمات بهذه المهارات؛ حيث هدف إلى الكشف عن درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي. ولقد قامت الباحثة بعرض الدراسات تصاعديًّا من الأقدم إلى الأحدث.

2.1 الإطار النظري

ركز هذا الفصل على نظرية فيجوتسكي للبناء الاجتماعي (فيجوتسكي،1978)؛ حيث إن المنظور البنائي الاجتماعي هو وجهة نظر ترى المعرفة على أنها شيدت بنشاط من قبل الأفراد والجماعات والمجتمع، وليسَ مجرد نقل.

إن الآثار المترتبة على نظرية فيجوتسكي لتعليم الوعي الصوتي هي أن المعلم يعتبر نفسه مشاركًا نشطًا مع المتعلمين في بناء التعلم الخاص بهم. إنها تضع سياقًا مناسبًا يشارك فيه المتعلمون في أنشطة شيقة تشجع التعلم وتسهله. تُعد جودة لغة الفصل أيضًا مصدر قلق خاص للمعلم البنائي، ويتفق هؤلاء المعلمون على أن التفكير المنطقي يتم التعبير عنه من خلال اللغة، هذا يجعل الممارسات اللغوية جزءًا مهمًا من نشاط الفصل الدراسي، ويجب تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة واستكشاف جميع الموضوعات قيد المناقشة.

ووفقًا لمونتيث Monteith (2006) هناك أربعة مفاهيم رئيسة مشتقة من نظرية فيجوتسكي، والتي تلعب دورًا مهمًا في التعلم وهي: طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم، منطقة التطور الأقرب، السقالات، والتدريب المهني المعرفي.

عند النظر في التفاعل بين التعلم والتطوير، ذكر فيجوتسكي (1978) أن الأطفال في البداية سيكونون قادرين على التعلم بالتعاون مع الآخرين أكثر مما يمكنهم من تحقيقه بمفردهم، وأن هذا التعلم سيعود بعد ذلك إلى مواقف التعلم المستقبلية. لاحظ فيجوتسكي كيف تتطور الوظائف العقلية العليا تاريخيًا ضمن مجموعات ثقافية معينة، وكذلك بشكل فردي من خلال التفاعلات الاجتماعية مع أنبوب مهم في حياة الطفل، وخاصة الوالدين، وكذلك البالغين الآخرين، فمن خلال هذه التفاعلات يتعلم الطفل عادات ثقافته، بما في ذلك أسباب الكلام واللغة المكتوبة وغيرها من المعارفة الرمزية التي يستمد الطفل من خلالها المعنى والتي تؤثر على بناء الطفل لمعرفته، وغالبًا ما يتم إعادة صياغة هذه الفرضية الرئيسة لعلم نفس فيجوتسكي على أنها وساطة ثقافية. إن المعرفة المحددة التي يكتسبها الأطفال من خلال هذه التفاعلات تمثل أيضًا المعرفة المشتركة للثقافة.

أما مصطلح منطقة التطور الأقرب (Zone of Proximal Development) لدى فيجوتسكي فهو مجموعة من المهام التي يصعب على الطفل إتقانها بمفرده ولكن يمكن تعلمها بتوجيه ومساعدة البالغين أو ذوي المهارات الأكثر، ويعرفه جولدهابر Goldhaer (2000) أيضًا على أنه الفرق الموجود بين ما يمكن للطفل أن يتعلمه بمفرده وما يمكن للطفل أن يتعلمه بمساعدة الآخرين، فإن المستوى الأدنى في منطقة التطور الأقرب هو المستوى الفعلي للتطور، لقد أتقن الفرد كل شيء أقل من المستوى الأدنى، ويمكنه العمل بشكل مستقل. أما المستوى الأعلى في منطقة التطور الأقرب فهو المستوى المتحمل للتطور، وليس للفرد القدرة على تحقيق هذا المستوى دون مساعدة من مدرب متمكن، فتلتقط منطقة التطور الاقرب المهارات المعرفية للطفل التي هي في طور النضج ويمكن تحقيقها فقط بمساعدة شخص أكثر مهارة – أي المعلم – يتم دعم الأطفال بشكل أساسي من خلال الحوار، ولهذا السبب يمكن ملاحظة أن الحديث

أمر أساسي في عملية التعلم. ويقارن فيجوتسكي المستوى النمائي الفعلي للأطفال بمستوى نموهم العقلي، ويؤكد أن ما يحققه الأطفال بمساعدة غيرهم هو أكثر دلالة على مستوى نموهم العقلي؛ لأنه مؤشر على إمكاناتهم كما ورد لدى إيفانز Evans (2000).

أما مصطلح السقالات فهو مفهوم وثيق الصلة بمصطلح منطقة التطور الأقرب. يتولى الشخص الذي يتفاعل مع الطفل الجزء الأكبر من المسؤولية عن التوجيه وحل المشكلات في البداية، لكن المسؤولية تنتقل تدريجيًا إلى الطفل. وتدعم السقالة الأطفال لاكتساب مهارات من غير المرجح أن يكتسبوها بدون مساعدة (Schunk, 2008). ووفقًا لـ وولفولك Woolfolk (1995) يتم دعم المتعلمين أثناء عملية التعلم بواسطة سقالات يوفرها المعلم. تعلم السقالات على تغيير مستوى الدعم على مدار جلسة التدريس، حيث يقوم المعلم بضبط مقدار التوجيه لتناسب أداء الطفل الحالي، كما أن الحوار هو أداة مهمة لهذه العملية، حيث تقابل مفاهيم الطفل غير المنتظمة وغير المنظمة العفوية بمفاهيم أكثر منهجية ومنطقية وعقلانية للمساعد الماهر – المعلم –. ووفقًا لـ Tharp & Gallimore (1988) تسمح السقالات للطلاب بأداء المهام التي عادة ما تكون خارج قدراتهم قليلًا دون مساعدة وتوجيه من المعلم، ويمكن أن يسمح دعم المعلم المناسب للطلاب بالعمل في طليعة تطورهم الفردي، لذلك تُعد سمة مهمة للتعلم البنائي والتعليم البنائي، ترتبط الأنشطة الأصيلة والبيئات الواقعية في كثير من الأحيان بالتعليم البنائي والتدريب المهني المعرفي.

أما بالنسبة للتدريب المهني المعرفي فيشير هذا المصطلح إلى العملية التي من خلالها يتقن المتعلم مهارة جديدة تدريجيًا من خلال المشاهدة والتعلم من شخص بالغ أكثر مهارة أو عضوًا في مجموعة الأقران. بالنسبة لفيجوتسكي فإن الطفل هو متدرب يتعلم بنشاط من خلال التفاعل مع معلم بالغ، الذي يزود الطفل بالمعرفة والأدوات المعرفية، ويرى فيجوتسكي أن الطفل

متعاون مع البالغين. إن السمة الرئيسة للتدريب المهني المعرفي هي استراتيجية النمذجة المعرفية، مع المعلمين والطلاب الأكفاء الذين يعملون كنماذج معرفية، يجب أن تضع النماذج أفكارها وأسبابها في كلمات أثناء شرح وتوضيح أفعال معينة، لأن الطلاب لا يمكنهم مراقبة عملية التفكير بطريقة أخرى (Shunk, 2008). تسمح عمليات التفكير للطلاب ببناء نموذج مفاهيمي واكتساب مجموعة متكاملة من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية من خلال عمليات الملاحظة. وإن أحد المكونات الرئيسة للتدريب المعرفي هو أن يتعلم الطلاب الإدراك في سياقات واقعية حتى يتمكنوا من معالجة أفكارهم بالتوافق في المواقف الفعلية.

وبالنسبة لتطبيق البنائية في الدراسة الحالية في إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي، فإنه يجب على المعلمين أن يوفروا للتلاميذ فرصًا لاستكشاف أنشطة الوعي الصوتي في الأحداث اليومية والأنشطة الصفية، حيث يقوم المعلم بتوجيه الأنشطة وتدريبها، بينما يلعب المتعمون دورًا نشطًا في اكتساب مهارات الوعي الصوتي، مع توفير الدعائم والوسائل التعليمية لتمكين المتعلمين من ممارسة استراتيجيات مختلفة. وبمساعدة البالغين المناسبة يمكن للأطفال أداء المهام التي لا يستطيعون إكمالها بمفردهم، مع وضع هذا في الاعتبار. يتم تطبيق السقالات حيث يستخدم الأطفال هياكل المعرفة الحالية لدعم التعلم الجديد، يقوم الشخص البالغ بضبط مستوى مساعدته بشكل جماعي استجابةً لمستوى أداء الطفل. لا تنتج السقالات نتائج فورية فحسب، بل تثب أيضًا المهارات اللازمة لحل المشكلات بشكل مستقل في المستقبل. سيعمل المتعلمون بشكل مستقل ويبدأون في الحصول على عملية داخلية للتفكير والاستدلال في برنامج تدريب المعلمين من الاعتماد على التجارب والأنشطة غير الرسمية بمجرد عودتهم إلى الفصول الدراسية واضطروا إلى تنفيذ البرنامج، يتم تزويد المعلمين بالخلفية النظرية لسقالات فيجوتسكي

ومنطقة التطور الأقرب، حيث شكلت هذه النظرية أساس البرنامج الذي سيؤدي إلى ممارسة صفية ناجحة.

2.2 الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بوس وآخرون (Bos & others, 2001) إلى تقدير معرفة المعلمين بمصطلحات القراءة والمكونات الأساسية للوعي الصوتي. وتم تطوير استبانة من إعداد باحث آخر وتطبيقها على عينة مكونة من (252) معلمًا قبل الخدمة و(286) معلمًا أثناء الخدمة في ولاية تكساس في مدينة أوستن، وقد أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة تصل إلى (60%) من المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة لم يتمكنوا من الإجابة على نصف الأسئلة المتعلقة بهذه المكونات الأساسية للقراءة.

كما هدفت دراسة ماكوتشين (McCutchen, 2002) إلى تحديد معرفة معلمي القراءة بوعي التلاميذ بالأصوات في واشنطن بالولايات المتحدة الامريكية. وقد استخدم الباحث المقابلات المنظمة وتقييمات الأداء مع عينة مكونة من (59) معلمًا متطوعًا. وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة معلمي القراءة بوعي التلاميذ بالأصوات كانت محدودة، كما توصلت إلى ضرورة اهتمام المعلمين بمهارات الوعي الصوتي الذي يؤثر على ممارسات التلاميذ اللغوية، كما يغير تصوراتهم الخاصة في تعلم القراءة.

كما هدفت دراسة والكر (Walker, 2003) إلى التحقيق في تصورات المعلمين ومعرفتهم وممارسات التدريس للوعي الصوتي، وتكونت عينة الدراسة من (64) معلمًا من روضة الأطفال ومعلمي الصف الأول في منطقة تعليمية شرق تينيسي الريفية، وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم توزيعها بالبريد على شكل مقابلة مكتوبة على جزأين، تضمنت المقابلة ستة

أسئلة ديموغرافية ومعلومات عامة، وثمانية أسئلة مفتوحة مصممة للكشف عن فهم المعلمين للوعي الصوتي وأساليبهم التعليمية. تم تحليل البيانات وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين لديهم معرفة محدودة بشأن الوعي الصوتي، وكيفية ارتباطه باكتساب القراءة، وطرق تعليمه في سياق الفصل الدراسي، حيث قام معظم المعلمين باستثناء القليل منهم بإجراء دروس في الصوتيات بدلًا من دروس الوعي الصوتي، كما سعى العديد من المعلمين إلى الإنترنت للحصول على معلومات تتعلق بالوعي الصوتي، وبالتالي يبدو أن معرفتهم المحدودة بالوعي الصوتي لا تُعزى إلى عدم اهتمامهم، ولكن إلى مصادر غير كافية، والتي غالبًا ما تفشل في التمييز بوضوح بين تعليم الوعي الصوتي وتعليم الصوتيات.

وهدفت دراسة ستانوفيتش (Stanovich, 2004) إلى معرفة المعلمين لمهارات الوعي الصوتي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (722) من معلمي رياض الأطفال إلى معلمي الصف الثالث في منطقة مدرسية في شمال كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث استبانة عبارة عن مجموعة من الكلمات المطلوب تحديد أصواتها كأداة للدراسة، وقد وجد الباحث أن العديد من المعلمين يبالغون في تقدير معرفتهم بمهارات الوعي الصوتي رغم الواقع المختلف، وقد أظهرت النتائج أن (20%) من المعلمين لا يمكنهم تحديد أصوات أي من الكلمات المحددة، بينما (30%) منهم تمكنوا من تحديد أصوات نصف الكلمات بشكل صحيح، وبرر المعلمون هذه النتائج بأنهم لم يتلقوا تعليمات بشأن التركيب اللغوي والجانب الصوتي في برامج إعداد المعلمين.

لقد تحققت الطيبي Tibi (2005) في دراستها من مدى معرفة معلمي المرحلة الأولية في مدارس التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة بالوعي الصوتي ومهاراته، وقد استخدمت استبانة مكونة من (18) عبارة تخص مهارات الوعي الصوتي على عينة بلغ عددها (145) معلمًا ومعلمة للصف الثالث الابتدائي، أظهرت نتائجها أن المعلمين ليس لديهم استعداد كافي

في هذا الجانب، كما أظهرت النتائج بشكل عام مستوىً ضعيفًا من المعرفة بالوعي الصوتي ومهاراته لدى هؤلاء المعلمين.

وهدفت دراسة فيشر وآخرين (Fisher & others, 2007) إلى تقييم الوعي الصوتي والمعرفة الصوتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في أستراليا، واستخدم الباحثون استبانة لتقييم الوعي الصوتي والمعرفة الصوتية لعينة مكونة من (140) معلمًا أستراليًّا قبل الخدمة، وأظهرت النتائج أن أغلب المعلمين يشعرون بالاطمئنان والثقة بمعرفتهم بالوعي الصوتي ومهاراته، ومع ذلك بالغوا في تقدير معرفتهم.

لقد أجرى محمد (2008) دراسةً هدفت إلى التعرف على مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر، وقد تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (70) معلمًا وعددًا من موجهي اللغة العربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصورًا في معرفة المعلمين لمهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ولم تكن لديهم معرفة بمهارات الوعي الصوتي، وقد برروا هذا النتيجة بأنهم يعلمون كما تعلموا في السابق، ولم يسمعوا بمصطلح الوعي الصوتي من قبل.

وقد هدفت دراسة جوشي وآخرون (Malatesha et al, 2009) إلى تحديد مدى معرفة المعلمين بالوعي الصوتي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقها على (78) معلمًا جامعيًا قاموا بتدريس دورات تعليم القراءة لمعلمي ما قبل الخدمة في ولاية أريزونا وولاية كاليفورنيا وولاية تكساس جنوب غرب الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن (20%) فقط من المدربين قاموا بتعريف الوعي الصوتي بشكل صحيح، في حين (80%) منهم عرفوا الوعي الصوتي بشكل غير صحيح. وبالتالي توجد بعض المفاهيم الخاطئة عن الوعي الصوتي لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة تشيزمان وآخرين (Cheesman & others, 2009) إلى معرفة مدى امتلاك معلمي التعليم المبكر والتعليم الابتدائي لمهارات الوعي الصوتي وكيفية تدريسها في الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار يحتوي على مجموعة من الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة عن مهارات الوعي الصوتي، وتم تطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (223) معلمًا، وقد وجدوا أن كثيراً من هؤلاء المعلمين لا يملكون المعرفة الكافية ولا المهارات الكافية التي تمكنهم من تنمية مهارات الوعي الصوتي لتلاميذهم، وقد أرجع بعض المعلمين هذا الضعف إلى عدم تلقيهم أية خبرة تدريسية فيما يتصل بتدريس المهارات اللغوية في برامج الإعداد أو التأهيل التربوي.

وهدفت دراسة كننجهام وآخرين (Cunningham & others, 2009) إلى اكتشاف دور معلم الصف الأول في تعليم القراءة والكتابة من خلال الممارسات التعليمية في ولاية نيويورك، تم تطبيق الدراسة على (121) معلمًا باستخدام استبانة تحتوي على مجموعة من الأسئلة حول مهارات الوعي الصوتي. وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين كانوا أكثر معرفة بمهارات الوعي الصوتي يفضلون قضاء غالبية الوقت في التدريس الذي يركز على الأصوات، بينما يفضل المعلمون الأقل معرفة بمهارات الوعي الصوتي قضاء غالبية الوقت في الأنشطة الأدبية. وهذا دليل على أن معرفة المعلم بكيفية تدريس مهارات الوعي الصوتي تؤثر على الممارسات التعليمية التي يختارها المعلمون وتؤثر على تحصيل الطلاب.

وقد وصفت دراسة داهمر (Dahmer, 2010) تصورات وسلوكيات معلمي رياض الأطفال فيما يتعلق باستخدام الوعي الصوتي في تجربتهم الصفية. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من معلمي رياض الأطفال من (85) مدرسة ابتدائية في المنطقة التعليمية بمقاطعة أونتاريو بكندا، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن بعض التصورات التي سجلها

المشاركون لم تنعكس في السلوكيات التي تحدث داخل فصول رياض الأطفال، بالإضافة إلى ذلك تم تحليل بيانات السلوك باستخدام معامل ارتباط سبيرمان للتأكد من أية علاقات بين سلوكيات الوعي الصوتي وسنوات الخبرة التدريسية، وظهرت علاقة محتملة بين سنوات الخبرة وإدراج تعليمات الوعي الصوتي المحددة.

كذلك هدفت دراسة الحيلواني والغازو (Alghazo & Alhilawani, 2010) إلى فحص المعارف والمهارات والممارسات الصفية المتعلقة بالوعي الصوتي لدى المعلمات. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من 18 عبارة طُبّقت على عينة الدراسة المكونة من (83) معلمةً من رياض الأطفال في الإمارات العربية المتحدة. وأظهرت النتائج وجود فجوات كبيرة بين المعرفة والممارسة، والمعرفة والمهارات، والمهارات والممارسة، وكانت الفجوة بين المعرفة والمهارات ملحوظة بشكل كبير.

وهدفت دراسة أوليري وآخرين (O'Leary et al, 2010) إلى تحديد آراء المعلمين في تنفيذ التعليم لتحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال، وقد تم تطبيق استبانة على عينة الدراسة المكونة من (56) معلمًا و(81) مساعدًا موزعين على (21) مركزًا مختلفًا في ولاية إنديانا في الولايات المتحدة، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين غير متأكدين من الممارسات القائمة في تدريس الوعي الصوتي للتلاميذ، ولا يعرفون سوى القليل حول تعليم الوعي الصوتي، كذلك أعرب الكثير عن ثقتهم المحدودة في كيفية البدء بتدريس الأصوات، هل قبل الحروف أم بعدها، او كلاهما في نفس الوقت؟ وأشارت معلمة منهم أنها تبدأ باسم الحرف وليس الصوتي، بينما أشار بعضهم إلى أنهم يبدأون بصوت الحروف، كما آخرون أنهم يقدمون الحرف والصوت بشكل متزامن، كما أعربوا عن قلقهم بشأن فعالية ممارستهم وجهودهم.

وقد هدفت دراسة سبير سويرلنغ وزيبولسكي (Spear-Swerling & Zibulsky, 2014) إلى قياس معرفة المعلمين بالوعي الصوتي. وقد تم تطبيق اختبار مكون من مجموعة من الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة على عينة مكونة من (102) معلمًا من رياض الأطفال إلى الصف الخامس في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن عددًا كبيرًا من المعلمين لم يفهموا الفرق بين الوعي الصوتي وبين معرفة الحروف، وقد واجهوا صعوبات عند حساب عدد الأصوات في الكلمة، والتعرف على الكلمات غير النظامية والفهم لتدريس الوعي الصوتي، كما أظهرت النتائج أن معرفة معلمي الطفولة المبكرة كانت أعلى من معرفة معلمي الصفوف العليا.

وقد هدفت دراسة عبد الكريم وحبيتر (2015) إلى معرفة مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر معلمي قسم اللغة العربية، واختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغ عددها (47) معلمًا ومعلمةً في كلية التربية وكلية الآداب في العراق، وتم استخدام استبانة من إعداد الباحث هدفها تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة من وجهة نظرهم مكونة من (22) فقرة، وقد أشارت النتائج إلى درجة لزوم عالية لمهارات الوعي الصوتي وأهميتها.

كما رصدت دراسة الشوربجي وآخرين (2015) مدى ممارسة المعلمات للوعي الصوتي في تدريس القراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب النوعي من خلال إجراء المقابلات الشخصية والأسئلة المفتوحة مع (6) من معلمات صعوبات التعلم، و(6) من معلمات الصفوف الأولية. وقد أشارت النتائج إلى انعدام أو محدودية معرفة أفراد العينة لمفهوم الوعي الصوتي، كما أظهرت النتائج أن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس الوعي الصوتي لتلاميذهن بالطريقة الصحيحة.

كما هدفت دراسة عبد العال والوائلي (2017) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى طلبتهم؛ حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء الرّصيفة بالأردن، والتي بلغ عددها (80) معلّمًا ومعلّمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وفي هذه الدراسة تم استخدام بطاقة ملاحظة من إعداد الباحثين، وتكونت من محورين: مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي جاءت متوسطة على كلا المجالين، وكانت متوسطات مهارات الاستقبال أعلى من مهارات الإرسال.

كما بحثت دراسة كارسون وبابيتو (Carson & Bayetto, 2018) في العلاقة بين معلمي مرحلة الطفولة المبكرة ومعلمي المدارس الابتدائية وممارسات الوعي الصوتي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (102) معلمًا استراليًا مسجلًا في EC (EarlyChildhood–الطفولة المبكرة) و EYPS (Early Years Professional Status– المعلمين المحترفين للطفولة المبكرة)، حيث أجابوا على الأسئلة المتعلقة بممارسات الوعي الصوتي، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من 80% من المعلمين يبالغون في تقدير معرفة الوعي الصوتي، رغم أن الممارسة الفعلية كانت منخفضة المستوى.

وقد بحثت دراسة الشبول وآخرين (Alshaboul & others, 2019) في معرفة المعلمين ومعتقداتهم وممارساتهم في تدريس الوعي الصوتي. وقد تكونت عينة الدراسة من (210) معلم من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس دولة قطر. كما بحثت في تأثير خبرات المعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية، ونوع الجنس على إعداد المعلمين. وقد استخدم الباحثون استبانة مكونة من أربعة أقسام لجمع المعلومات الديموغرافية

للمعلمين، والمعرفة المتصورة والفعلية للوعي الصوتي، وممارسات الفصول الدراسية المتعلقة بالوعي الصوتي والصوتيات والمقاطع. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا على مستوى متوسط في المعتقدات والممارسات والوعي الصوتي، كذلك أظهرت النتائج أن المعلمين يفتقرون إلى أساسيات تدريس القراءة.

كذلك هدفت دراسة الزبيري (2020) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي، وتحديد العلاقة بين درجة ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع. تكونت أدوات الدراسة من بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي للمعلمات، واختبار المهارات القرائية للتلميذات ضعيفات السمع. وتكونت العينة من (47) معلمة و(94) من تلميذاتهن ضعيفات السمع في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وقد دلت النتائج على وجود مستوى متوسط في ممارسة مهارات الوعي الصوتي لدى معلمات العوق السمعي، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات معلمات العوق السمعي في مجال مهارات الاستقبال، وذلك وفق متغير الخبرة التدريسية لصالح سنوات الخبرة الأكثر، كذلك وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية لصالح المعلمات ذوات المؤهل العلمي الأعلى، ودلت النتائج بوجود علاقة دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع.

كما هدفت دراسة العرفج (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي لتعليم القراءة بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم إعداد استبانة مهارات الوعي الصوتي المؤلفة من (20) عبارة لتحقيق هدف الدراسة، طُبقت على عينة عشوائية من المعلمات بلغت (38)

معلمة خلال العام الدراسة 2019–2020م، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي كانت متوسطة، وأوصت الدراسة تدريب المعلمات على استخدام مهارات الوعي الصوتي لزيادة كفاءتهم في تعليم القراءة للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

كذلك هدفت دراسة الحماسية وعوض (Alhumsia& Awwad,2020) إلى التعرف على تصور معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لمعرفة مستويات الوعي الصوتي في مرحلة القراء الناشئين، وتحديد العوامل التي تؤثر على إدراك المعلمين. تم تطبيق استبانة على (73) مشاركًا في المدارس الابتدائية الخاصة في الأردن. وقد أظهرت النتائج تفسيرًا خاطئًا للوعي الصوتي والصوتيات كلغة أجنبية، كذلك إدراك معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لم يؤثر عليه المؤهل الأكاديمي أو الخبرة التدريسية أو الجنس أو العمر.

2.3 التعقيب على الدراسات:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

1. قلة الدراسات التي تناولت موضوع مهارات الوعي الصوتي بالنسبة للمعلمات في دولة قطر، وتعد الدراسة الحالية إضافة جديدة للمجال.
2. التأكيد على الأثر الكبير لمهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة بشكل خاص والمهارات اللغوية بشكل عام.
3. تركيز العديد من الدراسات السابقة على مرحلة رياض الأطفال، وهذا يدل على أن هذه المهارات يمكن اكتسابها مبكرًا، وبشكل أسهل وأسرع، بالإضافة إلى أن البرامج القائمة على مهارات الوعي الصوتي ساهمت وبشكل كبير في تنمية مهارة القراءة وتسريعها.

4. إجماع معظم الدراسات السابقة على أن المعلمين ليسوا على معرفة كافية بمهارات الوعي الصوتي التي ينبغي تدريسها للطلاب، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها: عدم تدريبهم على هذه المهارات في أثناء دارستهم في الجامعات، كما أن أغلب الدراسات أوصت بضرورة تدريب المعلمين على هذه المهارات؛ لأنهم يُعدون أحد الأسباب الرئيسة في ضعف الطلاب في المهارات اللغوية بعد الأسباب العقلية والنمائية.
5. اختلاف الدراسات في المرحلة العمرية التي تم تطبيق الدراسات عليها، لكن النتائج كانت متقاربة نوعًا ما، وهذا يدل على الأثر الواضح والناجح لتدريس مهارات الوعي الصوتي على تنمية وتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال في المراحل المبكرة من التعليم.

الفصل 3: المنهجية

يحتوي هذا الفصل على طريقة تطبيق الدراسة، والإجراءات التي تم اتباعها للإجابة على أسئلة الدراسة، وكيفية التأكد من صدق الأداة وثباتها. كما يتضمن عرضًا لمجتمع الدراسة، ولعينة الدراسة، بالإضافة إلى تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، مع ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

3.1 منهجية الدراسة:

لقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي؛ للإجابة على أسئلة الدراسة، وتجميع وتحليل نتائج الدراسة لمناسبتهما لأغراض هذه الدراسة؛ حيث استخدمت الاستبانة لتحديد مدى وعي المعلمين بمهارات الوعي الصوتي، وقد عرّف زايد (2014) المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها كيفيًّا بوصفها، وتوضيح خصائصها، وكميًّا بإعطائها وصفًا رقميًّا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

3.2 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال ومعلمات اللغة العربية للصفين الأول والثاني في المدارس الحكومية في دولة قطر للعام الدراسي 2020-2021 وعددهم (1715) معلمة.

3.3 عينة الدراسة:

اختارت الباحثة أن تكون عينة الدراسة عينة عشوائية بسيطة من مدارس دولة قطر، وتكونت عينة البحث من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدارس قطر (رياض الأطفال – الصف الأول والثاني)، والبالغ عددهن (211) معلمة والتي شكلت نسبة (12.6%) من النسبة الكلية لمجتمع الدراسة. ويبين جدول (1) توزيع العينة بحسب متغيرات الدراسة وهي: سنوات الخبرة، المؤهلات الأكاديمية، الميل لمهنة التدريس، القسم الذي تخرجت منه، وطريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي.

الجدول رقم 1 توزيع العينة بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير		العدد	%
		211	%100.0
سنوات الخبرة	1– 3 سنوات	79	%37.4
	3 – 7 سنوات	88	%41.7
	8 – 11 سنوات	27	%12.8
	12 فأكثر	17	%8.1
المؤهلات الأكاديمية	درجة البكالوريوس	151	%71.6
	درجة الدبلوم العالي في التعليم	38	%18.0
	ماجستير أو أعلى	22	%10.4
الميل لمهنة التدريس	أحبها	70	%33.2
	تشعرني بالرضا	86	%40.8
	أكرهها	55	%26.1

المتغير		العدد	%
			%100
القسم الذي تم التخرج منه	الآداب / اللغة العربية	86	%40.8
	التربية / دراسات عربية	55	%26.1
	التربية / طفولة مبكرة	70	%33.2
طريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي	الدورات التدريبية / ورش العمل في أثناء الخدمة	28	%13.3
	دراستي الجامعية في مرحلة البكالوريوس	173	%82.0
	قراءاتي الخاصة	10	%4.7

يوضح الجدول رقم (1) أن أكثر المُشارِكات هن اللاتي خبرتهن من (3–7) سنوات، حيث شكلت نسبتهن (41%) من النسبة الكلية، والأقل مشاركة كانت ممن لديهن خبرة أكبر من (12) سنوات. أما بالنسبة للمؤهل الأكاديمي فإن أكثر المشارِكات كن ممن يحملن شهادة البكالوريوس وكان عددهن (151) معلمة وشكلت نسبة (71.6%) من النسبة الكلية، بينما الحاصلات على شهادة ماجستير أو أعلى كن الأقل مشاركة حيث كان عددهن (22) معلمة فقط بنسبة (10.4%). وكان عدد المشارِكات الأكبر هن ممن يشعرن بالرضا تجاه مهنة تدريس الأطفال حيث كان عددهن (86) معلمة بنسبة (40.8%) من النسبة الكلية، بينما اللاتي يكرهن مهنة التدريس كن الأقل مشاركة بعدد (55) معلمة وبنسبة (26.1%). أما بالنسبة للقسم أو التخصص فقد كانت المعلمات المتخرجات من كلية الآداب / اللغة العربية الأكثر مشاركة بعدد (86) معلمة، وشكلت نسبتهن (40.8%) من النسبة الكلية، بينما المعلمات المتخرجات من كلية التربية / الدراسات العربية كن الأقل مشاركة بعدد (55) معلمة وبنسبة (33.2%). وبالنسبة

لطريقة اكتساب معرفة الوعي الصوتي فقد كان عدد المشاركات الأكبر لصالح ممن اكتسبنها من الدراسة الجامعية بعدد (173) معلمة بنسبة (82%)، أما الأقل مشاركة هن ممن اكتسبنها من القراءات الخاصة، وكان عددهن (10) معلمات، وشكلن نسبة (4.7%).

3.4 أداة الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من استبانة ملحق (أ) تم الاستعانة بها من دراسة الشبول (Alshaboul et al, 2019). حيث قامت الباحثة بترجمة هذه الأداة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية (ملحق "أ") وتم اختيار هذه الأداة؛ نظرًا لتناسبها وموضوع الدراسة الحالية، وتكونت الاستبانة من جزأين رئيسين، هما:

- **الجزء الأول:** يتضمن معلومات عامة عن المجيب عن الاستبانة من أفراد العينة، ويشمل متغير سنوات الخبرة، والمؤهلات الأكاديمية، والقسم أو التخصص، والميل لمهنة تدريس الأطفال، وطريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي.
- **الجزء الثاني:** تتضمن عبارات تتمحور حول طريقة تدريس القراءة، ومهارات تدريس الوعي الصوتي، وتضم (42) عبارة.

3.5 صدق الأداة:

بعد ترجمة الاستبانة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، تم التحقق من صدق الاستبانة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه بالطرق التالية:

أ- التحقق من الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على ستة أساتذة من كلية التربية بجامعة قطر من قسم العلوم التربوية وقسم العلوم النفسية؛ وذلك للاستفادة من مقترحاتهم حول

صدقها وملاءمتها ووضوح عبارتها وأهميتها، ولم يرد على الباحثة إلا ثلاثة أساتذة فقط. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات بالتعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء آرائهم تمت إضافة بعض العبارات والتعديل على بعضها، ومن ثم أعادت الباحثة كتابة الاستبانة في صورتها النهاية (ملحق "أ").

ب- التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان؛ لقياس الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم 2 معاملات ارتباط سبيرمان ودرجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

العدد = 30	معامل ارتباط العبارة مع درجة الاستبانة ككل
المجموع	المجموع
1- أدرب تلاميذي على القافية.	.446*
2- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في قراءة القوافي و الأغاني و القصائد.	.698**
3- أدرب تلاميذي على التعرف على الحروف.	.699**
4- يعاني طلابي في القراءة بسبب ضعف الوعي الصوتي لديهم.	.493**
5- تتنوع قراءة طلابي بسبب الفروق الفردية في الوعي الصوتي.	.706**
6- حين أقوم بالتدريس، لا أفرق بين الوعي الصوتي والصوتيات.	.457*
7- أنا أتبع المدخل الكلي للغة في تدريس القراءة.	.863**
8- أوظف الصوتيات في تدريس القراءة.	.710**
9- أقوم بتدريس الوعي الصوتي لدى تلاميذي.	.541**
10- أقوم بتقييم الوعي الصوتي لدى تلاميذي.	.717**

العدد = 30	معامل ارتباط العبارة مع درجة الاستبانة ككل
11- أقوم بتدريس الصوتيات في صفي الدراسي.	.741**
12- أوضح كيفية تقسيم الكلمات إلى أصوات عند القراءة.	.569**
13- أعلم استراتيجيات الصوتيات لتلاميذي.	.718**
14- أؤكد بشدة على تعليم تلاميذي "فك الرموز/التهجئة."	.791**
15- أعلم التلاميذ التعرف على الكلمات عن طريق البصر.	.585**
16- أحث التلاميذ على استخدام السياق لنطق كلمة غير معروفة.	.651**
17- إن تدريسي يعكس تمكني من الصوتيات.	.506**
18- أعلم الأصوات مع الحروف مباشرة لكي يقرأ التلاميذ بمهارة وطلاقة.	.633**
19- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في التعرف على الأحرف.	.555**
20- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في البحث عن الأحرف في الكلمات.	.562**
21- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في نطق الكلمات.	.623**
22- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في مقارنة الكلمات وأجزاء الكلمات بكلمات مطبوعة.	.758**
23- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في مقارنة الكلمات وأجزاء الكلمات بألفاظ مسموعة.	.733**
24- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المسموعة استنادًا إلى أنماط الصوت.	.704**
25- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المطبوعة وفقًا لأنماط الإملاء.	.408*
26- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في كتابة الأحرف أو الكلمات.	.581**
27- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتقفية.	.732**
28- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتجزئة.	.783**
29- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالدمج.	.744**
30- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالحذف.	.820**
31- أرى أن التقفية مهمة.	.756**

العدد = 30	معامل ارتباط العبارة مع درجة الاستبانة ككل
32- أرى أن التجزئة مهمة.	.680**
33- أرى أن الدمج مهم.	.444*
34- أرى أن الحذف مهم.	.680**
35- أعرف كيف أدرس التقفية.	.817**
36- أعرف كيف أدرس التجزئة.	.744**
37- أعرف كيف أدرس الدمج.	.767**
38- أعرف كيف أدرس الحذف.	.826**
39- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التقفية.	.855**
40- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التجزئة.	.855**
41- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الدمج.	.652**
42- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الحذف.	.693**

يتضح من الجدول (2) مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث كان هناك معامل ارتباط عال وذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت قيم معاملات الارتباط كلها أعلى من (0.30)، مما يشير إلى تحقق صدق التجانس الداخلي بين عبارات الاستبانة.

3.6 ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (30) معلمة، وقد تم إيجاد معامل ثبات الأداة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، حيث بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (0.92)، وهذا يعني أنه لو تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة أخرى سنحصل على نفس النتائج بنسبة (92%)، وهذه القيمة تدل على توفر ثبات عال

للاستبانة، ومن ثم الوثوق بنتائجها، مع ملاحظة أن حذف أي عبارة من عبارات الاستبانة البالغ عددها (42) عبارة لن يؤثر على قيمة ألفا كرونباخ المحسوبة للاستبانة.

3.7 إجراءات الدراسة:

ولكي تجيب الباحثة على أسئلة الدراسة، قامت بتطبيق الخطوات والإجراءات التالية:

- تم تحديد عينة عشوائية بسيطة من معلمات رياض الأطفال، ومعلمات الصفين الأول والثاني لمادة اللغة العربية، وكانت العينة من المدارس الحكومية الموجودة في منطقة الدوحة، والخور، وبني هاجر.
- تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة باحث من جامعة قطر ومن وزارة التعليم والتعليم العالي.
- تمت ترجمة الاستبانة وتحكيمها والتعديل عليها واعتمادها.
- تم الحصول على الموافقة من لجنة المراجعة المؤسسية بجامعة قطر بشأن تطبيق الاستبانة.
- تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (30) معلمة للتأكد من صدق وثبات الأداة، ثم تم تطبيقها على العينة المستهدفة باستخدام Google forms وهو أحد تطبيقات جوجل التي تمكن المستخدم من خلالها من إنشاء استبانات إلكترونية للحصول على تغذية راجعة أو استطلاع رأي بسرعة كبيرة وكفاءة عالية، وعند وجود ردود وإجابات يقوم جوجل فورم Google forms بتجميعها في جداول جوجل للتمكن من تحليل النتائج. واستغرق تطبيق أداة الدراسة وجمعها في ملف Excel شهرًا واحدًا وهو شهر ديسمبر 2020.
- ترميز البيانات وتحليلها باستخدام برنامج SPSS الإصدار 25؛ من أجل الوصول إلى النتائج

- إعداد التوصيات والمقترحات.

3.8 متغيرات الدراسة:

1- المتغيرات التصنيفية واحتوت على:

- سنوات الخبرة: وتم تقسيمها إلى (1-3 سنوات / 3-7 سنوات / 8-11 سنوات / 12 فأكثر).
- المؤهلات الأكاديمية: وتم تقسيمها إلى (بكالوريوس / دبلوم عالي / ماجستير أو أعلى).
- القسم أو التخصص: وتم تقسيمه إلى (الآداب-اللغة العربية / التربية-الدراسات العربية / التربية-الطفولة المبكرة).
- الميل لمهنة تدريس الأطفال: وتم تقسيمه إلى (أحبها / تشعرني بالرضا / أكرهها).
- اكتساب معرفة الوعي الصوتي: وتم تقسيمه إلى (الدراسة الجامعية / ورش العمل / القراءات الخاصة).

2- المتغيرات التابعة واشتملت على:

- درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي.

3.9 الأساليب الإحصائية:

ولكي تحقق الباحثة أهداف الدراسة، فقد استخدمت البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ حيث وظفت الأساليب الإحصائية التالية:

أولًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة لقياس صدق وثبات الأداة:

- **معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation):** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- **معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha):** للتحقق من ثبات الاستبانة.

ثانيًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج الاستبانة:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Average and standard deviations):** لتحديد درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.
- **التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages):** لمعرفة توزيع أفراد العينة تبعًا للمتغيرات الشخصية.
- **الرسوم البيانية:** للمقارنة بين المتوسطات بصورة بصرية.
- **اختبار التباين الأحادي أنوفا (ANOVA):** للمقارنة بين المتغيرات.
- **اختبار (LSD):** للمقارنات البعدية.

الفصل 4: تحليل النتائج وتفسيرها

يتضمن الفصل الخامس عرضًا تحليليًّا للإجابة عن أسئلة الدراسة وفقًا لنتائج الاستبانة.

4.1 الإجابة على أسئلة الدراسة:

وللإجابة على السؤال الأول ونصه هو: ما مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية. جدول (3)

الجدول رقم 3 حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدى امتلاك المعلمات لمهارة إكساب الأطفال مهارة الوعي الصوتي	211	3.62	0.715	210	0

يتضح من جدول (3) أن متوسط درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تساوي (3.62)، وهذه القيمة أكبر من المتوسط المحدد سلفا يساوي (3)، والفرق بين المتوسطين دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، (ت=12.64)، درجة حرية= (210) مما يعني أن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر يمتلكن مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي. ولمعرفة إلى أي درجة يمتلكن هذه المهارات، فقد تم تفسير متوسط الدرجة الكلية لامتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات

إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي لأفراد العينة على الاستبانة ككل وفقا للدرجة المقابلة لها على سلم مقياس ليكرت الخماسي. كما هو موضح في جدول (4)، على اعتبار درجة النهاية الصغرى تساوي (1)، ودرجة النهاية العظمى تساوي (5)، وطول كل فئة من فئات المقياس مساويًا (0.8).

الجدول رقم 4 السلم التدريجي لتحديد درجة امتلاك المعلمات لمهارات الوعي الصوتي بناءً على قيم متوسط استجابات العينة وما يقابلها على مقياس ليكرت

درجة الوعي	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الوسط الحسابي	1- 1.79	1.8 - 2.59	2.6 - 3.39	3.4 - 4.19	4.2 -5

من جدول (4) يتضح أن متوسط الدرجة الكلية لامتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي والمساوي لـ (3.26) يقع في الفئة بين (3.4 – 4.9) وهي فئة الموافقة. مما يعني موافقة أن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة موافقات على امتلاكهن لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي. ولمزيد من التفاصيل حول معرفة درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي لكل عبارة من عبارات الاستبانة (أي لكل مهارة من المهارات على حدة)، فقد تم حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما هو موضح في جدول (5).

الجدول رقم 5 حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1- أدرب تلاميذي على القافية.	211	4.20	1.134	210	0.000
3- أدرب تلاميذي على التعرف على الحروف.	208	4.00	1.108	207	0.000
32- أرى أن التجزئة مهمة.	207	3.98	0.937	206	0.000
34- أرى أن الحذف مهم.	210	3.95	0.960	209	0.000
33- أرى أن الدمج مهم.	210	3.91	1.099	209	0.000
2- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في قراءة القوافي و الأغاني و القصائد.	210	3.87	1.057	209	0.000
18- أعلم الأصوات مع الحروف مباشرة لكي يقرأ التلاميذ بمهارة وطلاقة.	210	3.87	1.088	209	0.000
26- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في كتابة الأحرف أو الكلمات.	211	3.87	1.043	210	0.000
15- أعلم التلاميذ التعرف على الكلمات عن طريق البصر.	208	3.85	1.155	207	0.000
14- أؤكد بشدة على تعليم تلاميذي "فك الرموز/التهجئة."	210	3.83	1.102	209	0.000
24- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المسموعة استنادًا إلى أنماط الصوت.	211	3.81	1.101	210	0.000
23- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في مقارنة الكلمات وأجزاء الكلمات بألفاظ مسموعة.	210	3.80	1.119	209	0.000
5- تتنوع قراءة طلابي بسبب الفروق الفردية في الوعي الصوتي.	211	3.80	1.306	210	0.000

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
25- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المطبوعة وفقًا لأنماط الإملاء.	210	3.80	1.174	209	0.000
16- أحث التلاميذ على استخدام السياق لنطق كلمة غير معروفة.	209	3.78	1.099	208	0.000
31- أرى أن التقفية مهمة.	208	3.76	1.095	207	0.000
19- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في التعرف على الأحرف.	207	3.74	1.149	206	0.000
20- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في البحث عن الأحرف في الكلمات.	207	3.70	1.144	206	0.000
12- أوضح كيفية تقسيم الكلمات إلى أصوات عند القراءة.	208	3.69	1.181	207	0.000
21- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في نطق الكلمات.	211	3.68	1.268	210	0.000
22- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في مقارنة الكلمات وأجزاء الكلمات بكلمات مطبوعة.	211	3.67	1.122	210	0.000
10- أقوم بتقييم الوعي الصوتي لدى تلاميذي.	210	3.65	1.189	209	0.000
9- أقوم بتدريس الوعي الصوتي لدى تلاميذي.	208	3.63	1.260	207	0.000
4- يعاني طلابي في القراءة بسبب ضعف الوعي الصوتي لديهم.	208	3.62	1.218	207	0.000
17- إن تدريسي يعكس تمكني من الصوتيات.	211	3.47	1.325	210	0.0c 00
6-حين أقوم بالتدريس، لا أفرق بين الوعي الصوتي والصوتيات.	209	3.47	1.267	208	0.000

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
8-أوظف الصوتيات في تدريس القراءة.	208	3.46	1.247	207	0.000
27- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتقفية.	211	3.45	1.139	210	0.000
11- أقوم بتدريس الصوتيات في صفي الدراسي.	211	3.45	1.208	210	0.000
3- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالحذف.	211	3.42	1.166	210	0.000
42- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الحذف.	211	3.41	1.233	210	0.000
13- أعلم استراتيجيات الصوتيات لتلاميذي.	210	3.40	1.352	209	0.000
35- أعرف كيف أدرس التقفية.	210	3.40	1.206	209	0.000
7- أنا أتبع المدخل الكلي للغة في تدريس القراءة.	211	3.39	1.284	210	0.000
41- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الدمج.	210	3.35	1.294	209	0.000
36- أعرف كيف أدرس التجزئة.	195	3.34	1.239	194	0.000
38- اعرف كيف أدرس الحذف.	211	3.34	1.197	210	0.000
28- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتجزئة.	210	3.33	1.166	209	0.000
40- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التجزئة.	209	3.33	1.244	208	0.000
29- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالدمج.	210	3.30	1.279	209	0.001
39- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التقفية.	209	3.26	1.234	208	0.002
37- اعرف كيف أدرس الدمج.	210	3.13	1.295	209	0.137

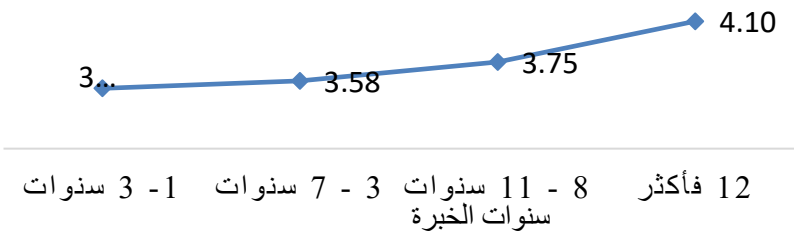
من جدول (5) يتضح أن مهارة واحدة من مهارات إكساب الأطفال مهارة الوعي الصوتي والتي تمتلكها معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حصلت على درجة الموافقة بشدة وهي العبارة رقم (1) " مهارة تدريب التلاميذ على القافية. بينما أهم عشر مهارات حصلت على درجة موافقة هي على الترتيب: العبارة رقم (3) أدرب تلاميذي على التعرف على الحروف (متوسط = 4.00، ، انحراف معياري= 1.108) والعبارة رقم (32) أرى أن التجزئة مهمة (متوسط = 3.98 ، انحراف معياري= 0.937)، والعبارة رقم (34) أرى أن الحذف مهم (متوسط = 3.95، ، انحراف معياري= 0.960)، والعبارة رقم (33) أرى أن الدمج مهم (متوسط = 3.91 ، انحراف معياري= 1.099)، والعبارة رقم (2) لدي تلاميذ يقضون وقتًا في قراءة القوافي و الأغاني و القصائد (متوسط = 3.87 ، انحراف معياري= 1.057) والعبارة رقم (18) أعلم الأصوات مع الحروف مباشرة لكي يقرأ التلاميذ بمهارة وطلاقة (متوسط = 3.87 ، انحراف معياري= 1.088)، والعبارة رقم (26) لدي تلاميذ يقضون وقتًا في كتابة الأحرف أو الكلمات (متوسط = 3.87، انحراف معياري= 1.043)، والعبارة رقم (15) أعلم التلاميذ التعرف على الكلمات عن طريق البصر (متوسط = 3.85، انحراف معياري= 1.1155)، والعبارة رقم (14) أؤكد بشدة على تعليم تلاميذي "فك الرموز/التهجئة" (متوسط = 3.83، انحراف معياري= 1.102)، والعبارة رقم (24) لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المسموعة استنادًا إلى أنماط الصوت (متوسط = 3.81، انحراف معياري= 1.101)

كما حصلت العبارات التالية على أقل متوسط مقارنة بباقي العبارات وهذه المتوسطات تقابل الدرجة محايد على سلم مقاس ليكرت، وهذه العبارات على الترتيب هي:

العبارة رقم (7) أنا أتبع المدخل الكلي للغة في تدريس القراءة (متوسط = 3.39، انحراف معياري= 1.284)، والعبارة رقم (41) أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الدمج (متوسط =

3.35، انحراف معياري= 1.294)، والعبارة رقم (36) أعرف كيف أدرس التجزئة (متوسط = 3.34، انحراف معياري= 1.239)، والعبارة رقم (38) اعرف كيف أدرس الحذف (متوسط = 3.34، انحراف معياري= 1.197)، والعبارة رقم (28) أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتجزئة (متوسط = 3.33، انحراف معياري= 1.166)، والعبارة رقم (40) أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التجزئة (متوسط = 3.33، انحراف معياري= 1.244)، والعبارة رقم (29) أنا على درايةٍ ووعيٍ بالدمج (متوسط = 3.30، انحراف معياري= 1.279)، والعبارة رقم (39) أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التقفية (متوسط = 3.26، انحراف معياري= 1.234)، والعبارة رقم (37) اعرف كيف أدرس الدمج (متوسط = 3.13، انحراف معياري= 1.295).

وللإجابة على السؤال الثاني ونصه هو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للخبرة التدريسية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة دلالة ما إذا كان هناك فروق تعزى للخبرة التدريسية جدول (6) كما تم عمل رسم بياني للمقارنة بين هذه المتوسطات شكل (1).



الشكل رقم 1 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات اكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب سنوات الخبرة

من شكل (1) يتضح وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب الخبرة. وجدول (6) أدناه يوضح ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا أم لا.

الجدول رقم 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب الخبرة التدريسية.

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سنوات 3 -1	79	3.5193	0.69299	3.531	0.016
سنوات 7 - 3	88	3.5846	0.71665		
سنوات 11 - 8	27	3.7464	0.78754		
12 فأكثر	17	4.0981	0.49219		
Total	211	3.6222	0.71504		

* دال عند مستوى 0.05

ويتضح من الجدول (6) أن هناك فروقًا دالة إحصائيا في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي حسب الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف (3.531) ومستوى دلالتها (0.016) أي أقل من (0.05).

وحيث إن اختبار تحليل التباين يوضح فقط ما إذا كانت توجد فروق بين فئات مستويات الخبرة أم لا، لكن في حال وجدت فروق دالة إحصائيًا، لا يوضح بين أي الفئات توجد هذه الفروق الدالة إحصائيًا، لذا تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (LSD)، لمعرفة أية فئة من فئات مستويات الخبرة كان الفرق بينها دال إحصائيًا، كما هو مبين في جدول (7)

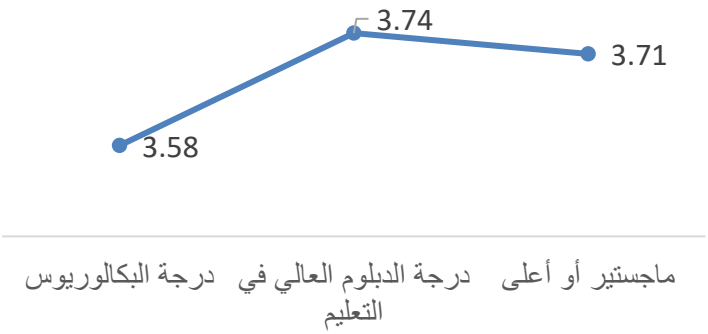
الجدول رقم 7 نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين فئات مستويات الخبرة.

سنوات الخبرة (أ)	ب	الفرق بين المتوسطات (ب-أ)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
سنوات 3 -1	سنوات 7 - 3	0.06524	0.10887	0.550
	سنوات 11 - 8	0.22711	0.15659	0.148
	12 فأكثر	0.57875*	0.18781	0.002
سنوات 7 - 3	سنوات 11 - 8	0.16187	0.15454	0.296
	12 فأكثر	0.51351*	0.18610	0.006
سنوات 11 - 8	12 فأكثر	00.35164	0.21749	0.107

ويبين الجدول رقم (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بين من لديهن خبرة (12) سنة فأكثر ومن لديهن خبرة من (1-3) سنوات، ولصالح من لديهن خبرة (12) سنة فأكثر؛ وذلك لأن مستوى الدلالة للفروق بين هذين المستويين (0.002)، كذلك هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المعلمات من ذوي الخبرة (12) سنة فأكثر ومن لديهم خبرة من (3-7) سنوات وبمستوى الدلالة (0.006)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في باقي فئات الخبرة. أي أنه مع زيادة سنوات الخبرة تزداد درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.

وللإجابة على السؤال الثالث ونصه هو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تُعزَى للمؤهلات الأكاديمية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار تحليل

التباين الأحادي ANOVA والذي نتائجه موضحة في جدول (8)، كم تم عمل رسم بياني للمتوسطات بحسب المؤهل الأكاديمي شكل (2).



الشكل رقم 2 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات اكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب المؤهل الأكاديمي

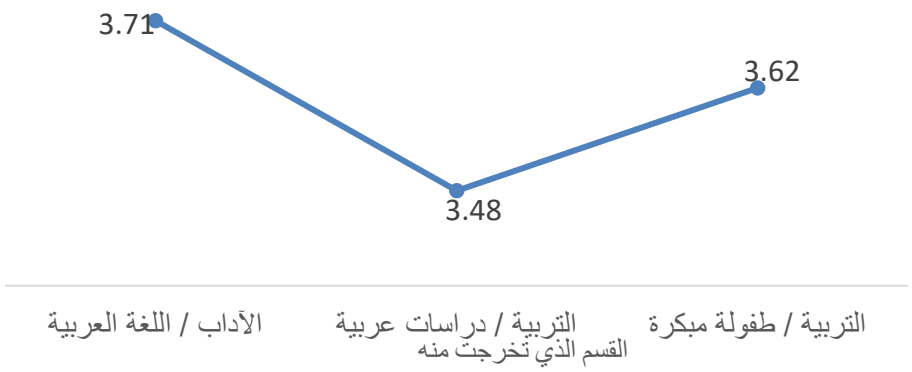
الجدول رقم 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب المؤهل الأكاديمي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة البكالوريوس	151	3.58	0.72682	0.953	0.387
درجة الدبلوم العالي في التعليم	38	3.74	0.75805		
ماجستير أو أعلى	22	3.71	0.52976		
المجموع	211	3.6222	0.71504		

على الرغم من وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب المؤهل الأكاديمي شكل (2)

إلا أن النتائج في جدول (8) توضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لهذه المهارة بحسب المؤهل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف (0.953) ومستوى دلالتها (0.387) أي أكثر من (0.05). مما يعني أن جميع المعلمات يمتلكن مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بدرجة واحدة بغض النظر عن مؤهلهن الأكاديمي.

وللإجابة على السؤال الرابع ونصه هو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للقسم الذي تم التخرج منه؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة دلالة ما إذا كان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى للقسم الذي تم التخرج منه جدول (9)، كما تم عمل رسم بياني للمقارنة بين هذه المتوسطات شكل (3).



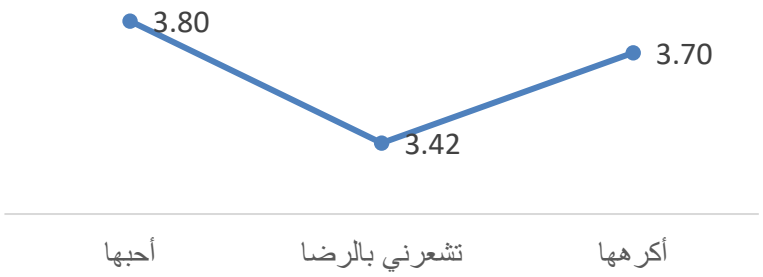
الشكل رقم 3 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات اكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي بحسب القسم الذي تخرجن منه

الجدول رقم 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب القسم الذي تخرجن منه.

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الآداب / اللغة العربية	86	3.7136	0.76071		
التربية / دراسات عربية	55	3.4803	0.58868	1.799	0.168
التربية / طفولة مبكرة	70	3.6214	0.73862		
المجموع	211	3.6222	0.71504		

على الرغم من وجود اختلافات ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب القسم الذي تخرجن منه شكل (3) إلا أن النتائج في جدول (9) توضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لهذه المهارة بحسب حسب القسم الذي تخرجن منه، حيث بلغت قيمة ف (1.799) ومستوى دلالتها (0.168) أي أقل من (0.05). مما يعني أن جميع المعلمات يمتلكن مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بدرجة واحدة بغض النظر عن القسم الذي تخرجن منه.

وللإجابة على السؤال الخامس ونصه هو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للميل لمهنة تدريس الأطفال؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وعرض نتائج التحليل في جدول (10)، كما تم عمل رسم بياني للمقارنة بين هذه المتوسطات شكل (4).



الشكل رقم 4 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب الميل لمهنة لتدريس الأطفال

من شكل (4) يتضح وجور اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب الميل لمهنة التدريس للأطفال، وجدول (10) أدناه يوضح ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا أم لا.

الجدول رقم 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب الميل لمهنة التدريس للأطفال

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أحبها	70	3.80	0.75102		
تشعرني بالرضا	86	3.42	0.55197	6.287	0.002
أكرهها	55	3.70	0.82140		
المجموع	211	3.62	0.71504		

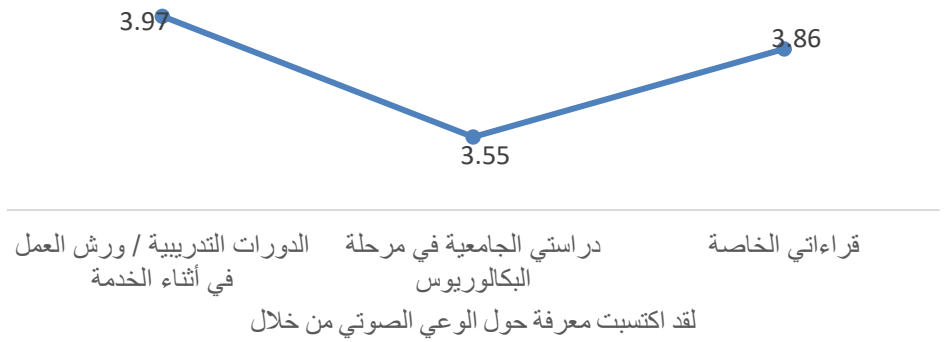
من الجدول (10) يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة لمهارات الوعي الصوتي حسب ميلهن لمهنة التدريس للأطفال، حيث إن قيمة ف (6.287) ومستوى دلالتها (0.002) أي أقل من (0.05). ولإيجاد دلالة الفروق بين فئات الميل الثلاث، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (LSD) كما هو موضح في جدول (11).

الجدول رقم 11 نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين فئات مستويات الميل لمهنة التدريس للأطفال

أ	ب	الفرق بين المتوسطات (ب-أ)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أحبها	تشعرني بالرضا	-.38155*	0.11231	0.001
	أكرهها	0.09908	0.12572	0.432
تشعرني بالرضا	أكرهها	0.28247*	0.12046	0.020

يوضح الجدول (11) أن درجة امتلاك المعلمات (المحبات لمهنة التدريس) لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي أعلى من درجة امتلاك المعلمات اللائي لديهن شعور بالرضا لهذه المهنة (مستوى دلالة الفروق بين الفئتين= 0.001)، كما أن درجة امتلاك المعلمات اللائي يكرهن تدريس الأطفال لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي أعلى من درجة امتلاك المعلمات اللاتي يشعرن بالرضا نحو تدريس الأطفال (مستوى دلالة الفروق بين الفئتين= 0.020). بينما لا توجد فروق بين المعلمات اللاتي أحببن أو كرهن مهنة التدريس للأطفال (مستوى دلالة الفروق بين الفئتين= 0.432). هذا يعني أن امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارة الوعي الصوتي لا تتعلق بحب أو كره مهنة تدريس الأطفال؛ فقد تكون المعلمة لا تحب تدريس الأطفال، لكنها تمتلك مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.

وللإجابة على السؤال السادس ونصه هو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى لطريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA الموضحة نتائجه في جدول (12)، كما تم عمل رسم بياني للمقارنة بين هذه المتوسطات شكل (5).



الشكل رقم 5 متوسط درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب طريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي

من شكل (5) يتضح وجور اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب طريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي، وجدول (12) أدناه يوضح ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا أم لا.

الجدول رقم 12 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ف) لدرجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بحسب طريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية / ورش العمل في أثناء الخدمة	28	3.97	0.644	4.839	0.009
دراستي الجامعية في مرحلة البكالوريوس	173	3.55	0.716		
قراءاتي الخاصة	10	3.86	0.590		
المجموع	211	3.62	0.715		

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي حسب طريقة اكتساب معرفتهن للوعي الصوتي، حيث بلغت قيمة ف (4.839) ومستوى دلالتها (0.009). ولمعرفة دلالة الفروق بين الفئات المختلفة لطرق اكتساب المعرفة بالوعي الصوتي، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (LSD) كما هو موضح في جدول (13).

الجدول رقم 13 نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين مستويات اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي

لقد اكتسبت معرفة حول الوعي الصوتي من خلال (I)	ب	الفروق بين المتوسطات (ب-I)	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية / ورش العمل في أثناء الخدمة	دراستي الجامعية في مرحلة البكالوريوس	-.41741*	0.004
	قراءاتي الخاصة	0.11363	0.661
دراستي الجامعية في مرحلة البكالوريوس	قراءاتي الخاصة	-0.30378	0.185

يوضح الجدول رقم (13) أن الفروق في درجة اكتساب المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي كانت بين من اكتسبن المعرفة من الدورات التدريبية وورش العمل وبين من اكتسبنها من الدراسة الجامعة، حيث كان مستوى الدلالة للفروق (0.004) أي أقل من (0.05)، ولصالح المعلمات اللائي اكتسبن العرفة بالوعي الصوتي من خلال الدورات وورش العمل في أثناء الخدمة. بينما الفروق لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب نفس المهارة بين المعلمات اللائي اكتسبن المعرفة بالوعي الصوتي خلال دراستهن البكالوريوس وبين من اكتسبن هذه المعرفة عن طريق القراءات الخاصة.

4.2 ملخص إجابات أسئلة الدراسة،

1. هناك موافقة من قبل معلمات الطفولة المبكرة على امتلاكهن مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.
2. هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تُعزى للخبرة. حيث إنه مع زيادة سنوات الخبرة تزداد درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لهذه المهارة بحسب المؤهل الأكاديمي، مما يعني أن جميع المعلمات يمتلكن مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بدرجة واحدة بغض النظر عن مؤهلهن الأكاديمي.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لهذه المهارة بحسب القسم الذي تخرجن منه، مما يعني أن جميع المعلمات يمتلكن مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي بدرجة واحدة بغض النظر عن القسم الذي تخرجن منه.
5. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات الطفولة المبكرة لمهارات الوعي الصوتي حسب ميلهن لمهنة التدريس للأطفال، حيث إن درجة امتلاك المعلمات المحبات لمهنة التدريس للأطفال أعلى من درجة امتلاك المعلمات اللائي لديهن شعور بالرضا لمهنة تدريس.

6. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي حسب طريقة اكتساب معرفتهن للوعي الصوتي، ولصالح المعلمات اللائي اكتسبن المعرفة بالوعي الصوتي من خلال الدورات التدريبية وورش العمل

الفصل 5: الملخص والتوصيات والمقترحات

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة وربطها بالدراسات السابقة، كما يتضمن التوصيات والمقترحات التي تقدمها الباحثة.

5.1 مناقشة النتائج:

أولًا: بعد الاطلاع على ما جاء في النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي؟

يمكننا القول إن الدراسة توصلت إلى ما يلي:

لاحظت الباحثة ارتفاعًا ملحوظًا في المتوسطات الحسابية لبعض عبارات الاستبانة، مثل عبارة "أدرب تلاميذي على القافية"، والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي يُقدر بـ (4.20)، وهذه دلالة على إدراك المعلمات بأن القافية لها دور كبير في تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ لأنها إحدى المهارات الأساسية في الوعي الصوتي. وقد حصلت بعض العبارات على متوسطات حسابية عالية وشكلت تساؤلًا لدى الباحثة، فمن هذه العبارات "أدرب تلاميذي على التعرف على الحروف"، وقد حصلت هذه العبارة على متوسط حسابي (4.00)، ويدل ذلك على أن المعلمات لا يدركن أن الوعي الصوتي ليس له علاقة بالحروف، بل يأتي تعليم الحروف بعد التمكن من الأصوات. كذلك عبارة "لدي تلاميذ يقضون وقتًا في البحث عن الأحرف في الكلمات" وهذا يدل على أن المعلمات يعرضن كلمات وحروف على التلاميذ في أثناء تدريس الوعي الصوتي، وهذا يخالف طريقة تدريس الوعي الصوتي، وهذا ما أكد عليه والكر Walker (2003) في دراسته

التي كانت نتائجها أن المعلمين يقدمون دروسًا في الصوتيات بدلًا من الوعي الصوتي، وأن هناك خلطًا بين مفهوم الوعي الصوتي والصوتيات.

إضافة إلى ذلك، حصلت عبارة "إن تدريسي يعكس تمكني من الصوتيات" على متوسط حسابي (3.47)، وهذا أيضًا دليل آخر على أن المعلمات لا يدركن الفرق بين الوعي الصوتي والصوتيات، حيث إن الصوتيات مقترنة بالرموز والحروف، بينما الوعي الصوتي متعلق بالأصوات فقط. أيضًا من العبارات الفارقة عبارة "حين أقوم بالتدريس، لا أفرق بين الوعي الصوتي والصوتيات" وقد حصلت على متوسط حسابي (3.47)، وهذا اعتراف صريح من المعلمات بعدم معرفتهن الفرق بين الوعي الصوتي والصوتيات وبالتالي عدم تدريسهن للوعي الصوتي بشكل صحيح، وهذا ما توصل إليه Spear-Swerling & Zibulsky (2014) في دراستهما التي كانت نتائجها أن المعلمين لا يفرقون بين الوعي الصوتي والصوتيات، وبالتالي كان لديهم صعوبة في عد الأصوات.

ومن العبارات أيضًا التي تؤكد عدم إدراك المعلمات بالوعي الصوتي عبارة "أعلم التلاميذ الأصوات مع الحروف مباشرة، لكي يقرأ التلاميذ بمهارة وطلاقة"، وقد حصلت على متوسط حسابي (3.87)، وهذا يدل على اتباع طريقة خاطئة في تدريس الوعي الصوتي، حيث يجب البدء بالأصوات فقط دون ربطها بالحروف، والالتزام بتطبيق مهارات التجزئة والدمج والحذف على الأصوات، وهذا ما توصل إليه O'Leary et al (2010)، حيث إن المعلمين كانوا غير متأكدين من معرفتهم بالوعي الصوتي، فقد كان البعض يبدأ بتدريس اسم الحرف، بينما البعض كان يدرس الصوت والحرف في وقتٍ واحد.

كذلك عبارة "أعلم التلاميذ التعرف على الكلمات عن طريق البصر" حصلت على متوسط حسابي عال (3.85)، وهذا إصرار من المعلمات على ربط الصورة الكتابية بالصورة الصوتية، وهذا هو المفهوم التقليدي لتدريس مهارة القراءة والذي تتبعه معظم المعلمات إلى الآن.

وفي المقابل هناك بعض العبارات العامة التي دلت على إدراك بعض المعلمات لأهمية مهارات الوعي الصوتي وأهمية اتباع الطريقة المثلى لتدريس هذه المهارات، مثل "أرى أن التجزئة مهمة" و"أرى أن الحذف مهم" و"أرى أن الدمج مهم" وهذه من أهم مهارات الوعي الصوتي وحصلت على متوسطات حسابية عالية جدًا (3.98) و(3.95) و(3.91)، وبما أن المعلمات يرين أن هذه المهارات مهمة بشكل كبير فمن الطبيعي محاولة تطبيقها وتعليمها للتلاميذ في الغرفة الصفية. أيضًا عبارة "أوضح كيفية تقسيم الكلمات إلى أصوات عند القراءة" حصلت على متوسط حسابي (3.69)، وذلك يؤكد على تطبيق بعض المعلمات لمهارة التقطيع أو التجزئة أثناء التدريس، مما يدل على إدراك أهمية الوعي الصوتي وتطبيق المهارات بشكل سليم. كذلك عبارة "يعاني طلابي في القراءة بسبب ضعف الوعي الصوتي لديهم" حصلت على متوسط حسابي (3.62)، وهذا يدل على إدراك المعلمات لأهمية الوعي الصوتي ودوره الرئيس في تعليم مهارة القراءة للتلاميذ.

وهناك بعض العبارات التي لم تحصل على موافقة رغم أهميتها البالغة في تحديد درجة امتلاك المعلمات لهذه المهارات ومنها: "أعرف كيف أقيم التلاميذ في الدمج" و"أعرف كيف أدرس التجزئة" و"أعرف كيف أدرس الحذف" و"أنا على دراية ووعي بالتجزئة" و"أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التجزئة" و"أنا على دراية ووعي بالدمج" و"أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التقفية" و"أعرف كيف أدرس الدمج"، كل هذه العبارات كانت الإجابة عليها بـ (محايد–غير موافق– غير موافق بشدة)، وهذه تُعد مشكلة كبيرة؛ حيث إن هذا اعتراف من المعلمات بعدم

معرفتهن بطريقة تدريس هذه المهارات الهامة والأساسية في الوعي الصوتي، وهذا ما أكدته معظم الدراسات مثل دراسة (Tibi,2005) ودراسة (محمد، 2008)، ودراسة (Malatesha et al, 2009)، ودراسة (الشوربجي وآخرين، 2015)، والتي أكدت على وجود مستوى منخفض وضعيف في المعرفة بالوعي الصوتي، ووجود مفاهيم خاطئة لدى المعلمين عن الوعي الصوتي وطريقة تدريسه، كذلك أكدت على الممارسة الخاطئة لمهارات الوعي الصوتي، بالإضافة إلى إهمال التدريبات الخاصة بالوعي الصوتي.

ثانيًا: بعد الاطلاع على ما جاء في النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للخبرة التدريسية؟

يمكننا القول أن الدراسة توصلت إلى:

وجود فروق في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي حسب الخبرة التدريسية، والفروق كانت لصالح من لديهن خبرة لأكثر من (12) سنة مقارنة بمن لديهن خبرة (1–3) سنوات و(3–7) سنوات، وهذا بديهيّ جدّا؛ حيث إن كل سنة تقضيها المعلمة في التدريس تُكسبها الكثير من المهارات التي لم تكتسبها في دراستها الجامعية، فالممارسة في هذه المهنة مدة أطول تؤثر بشكل إيجابي على إدراك ووعي المعلمات بمهارات الوعي الصوتي والمهارات اللغوية بشكل عام. وبالتالي كلما قلت الخبرة التدريسية قلت المعرفة بالوعي الصوتي وهذا ما توصلت إليه دراسة (Cheesman & others, 2009) والتي كانت نتائجها أن المعلمين الذين لديهم خبرة قليلة تكون معرفتهم قليلة، والعكس صحيح.

ثالثًا: بعد الاطلاع على ما جاء في النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للمؤهلات الأكاديمية؟

يمكننا القول أن الدراسة توصلت إلى:

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمات الحاصلات على البكالوريوس أو الدبلوم العالي أو الماجستير، ويعود ذلك إلى تأثير الخبرة التدريسية أكثر من المؤهل الأكاديمي، كذلك ربما تعود إلى تدريس نفس المقررات في هذه المستويات، ولكن بعمق مختلف في كل مستوى.

رابعًا: بعد الاطلاع على ما جاء في النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للقسم الذي تخرجن منه؟

لم تلاحظ الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا حسب القسم الذي تم التخرج منه، فالأقسام المذكورة كلها معنية بالتركيز على المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، ومن الطبيعي التركيز على الوعي الصوتي في مقررات هذه التخصصات كعنصر رئيس في تنمية هذه المهارات.

خامسًا: بعد الاطلاع على ما جاء في النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى للميل لمهنة التدريس؟

لاحظت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من تشعر بالرضا تجاه مهنة تدريس الأطفال وبين من يشعرن تجاه المهنة بالحب أو الكره، حيث لم يكن هناك اختلاف بين من تحب مهنة التدريس ومن تكرهها، وأرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى المهنية العالية التي تتسم بها المعلمات حيث لم يؤثر شعورها تجاه مهنة تدريس الأطفال على عطائها وتدريسها وإخلاصها

في العمل من أجل تعليم التلاميذ، كما أن هناك تقييمًا سنويًا للمعلمات على أدائهن، وهذا يحفز المعلمات على التدريس بصورة أفضل.

سادسًا: بعد الاطلاع على ما جاء في النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي تعزى لطريقة اكتساب معرفة الوعي الصوتي؟

لاحظت الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في طريقة اكتساب معرفة المعلمات حول الوعي الصوتي لصالح الدورات التدريبية وورش العمل أثناء الخدمة، وربما يكون هذا دليلًا على الاستفادة القصوى من الدورات التدريبية وورش العمل بصورة أفضل لأن هذه الورش والدورات التدريبية تكاد تقترب من الواقع الفعلي للتدريس، بل وتركز على جوانب الضعف والقصور لدى المعلمات، ويتم تدريب المعلمات بصورة عملية أكثر من الجانب النظري، كذلك لم تسعَ المعلمات إلى الاستفادة من القراءات الخاصة بموضوع الوعي الصوتي، بل كانت معرفتهن واستفادتهن شبه إجبارية؛ حيث إنها كانت من قبل جهة العمل التي من أهم وأبرز أهدافها العمل على صقل كفاءة المعلمات، وزيادة معرفتهن حول المهارات الهامة واللازمة لتدريس التلاميذ، وهذا قد يدل على عدم اهتمام المعلمات بالبحث حول موضوع الوعي الصوتي الذي يُعد من أهم وأبرز الأسباب لتعلم القراءة والنمو فيها.

5.2 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- إجراء دراسات أكثر حول موضوع الوعي الصوتي بشكل عام؛ حيث يُعدُّ جانبًا مهمًّا جدًّا في تعليم التلاميذ مهارات القراءة ثم مهارات الكتابة.
- الملاحظات المكثفة من قبل المتخصصين في الوزارة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث إنها المرحلة التي يمتد تأثيرها إلى كل المراحل التي تليها.
- إعداد أدلة المعلمين لإرشادهم حول كيفية توظيف مهارات الوعي الصوتي في الحصص الدراسية.
- تحديد مقابلة خاصة لمعلمات رياض الأطفال والصفين الأول والثاني قبل استلام الوظيفة للتأكد من مدى تمكن المعلمة من المهارات اللازمة لطلاب هذه المرحلة.
- التركيز على إعداد الدورات التدريبية والورش العملية المرتبطة بمهارات الوعي الصوتي؛ لضمان استمرارية تمكن المعلمات من هذه المهارات.

5.3 المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثة الآتي:

- تضمين كتب رياض الأطفال والصفين الأول والثاني أنشطة خاصة بمهارات الوعي الصوتي.
- إعداد دراسة توضح العلاقة بين معرفة المعلمين بالوعي الصوتي ومستوى التلاميذ في مهارات القراءة.
- إعداد دراسة عن تضمين مهارات الوعي الصوتي في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.
- إعداد دراسة موسعة عن أثر تدريب المعلمات على مهارات الوعي الصوتي في الورش العملية والدورات التدريبية.

5.4 خاتمة:

اتضح للباحثة أن ما تناولته من دراسات سابقة حول موضوع مهارات الوعي الصوتي، أنها محل اهتمام الكثير من الباحثين؛ لما لها من أهمية كبيرة في تعليم القراءة والتمكن منها، لكن لا أزال أرى أن هذا الموضوع مُهمل نوعًا ما في البيئة المحلية؛ ويحتاج إلى المزيد من الدراسات وإلقاء الضوء عليه من قبل وزارة التعليم والتعليم العالي ومن قبل المعلمين.

فقد أجمعت أغلب الدراسات على أن المعلمين بحاجة إلى تدريب وتطوير في مهارات الوعي الصوتي، وبحاجة إلى زيادة الاطلاع والبحث حول موضوع الوعي الصوتي للتمكن بصورة أفضل لتدريس هذه المهارات.

وعليه فقد جاءت هذه الدراسة بهدف تسليط الضوء على مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي، واتضح وجود خلط في المفاهيم وعدم التفريق بين الوعي الصوتي والصوتيات، وهذا ما يحتاج إلى المزيد من البحث والدراسات الميدانية للوقوف على واقع التطبيق وتحسينه وتطويره إذا ما احتاج إلى تطوير لضمان إنشاء جيل قارئ بل متمكن من القراءة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع العربية:

أبو منديل، أمين (2018). أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة. فلسطين.

الأبيض، لينة (2021). الوعي الفونولوجي والصوتيات. دار الكتاب التربوي. المملكة العربية السعودية.

بابلي، أحمد عاد (2009). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. رسالة دكتورة (غير منشورة). *كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا*: جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

الجعيد، نوف محمد صالح (2018). علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، ع(8).*

جلال الدين محمود، سليمان (2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. بحوث المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا ". المجلد (1). دار الضيافة. جامعة عين شمس.

جلال الدين محمود، سليمان (2012) الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي. عالم الكتب. القاهرة.

حمدان، محمد. البلوي، فيصل (2017). تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. قسم التربية الخاصة. كلية التربية والآداب. جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية.

الخطيب، عاكف (2009). غرفة المصادر كبديل تعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة. دليل عملي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. إربد، مكتبة عالم الكتب الحديثة.

ركزة، سميرة ونادية، بعيبن (2015). تقييم القدرات الإدراكية السمعية عند الطفل الأصم المستفيد من الزرع القوقعي. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، ع (11)، ص161 – 204.

زايد، خالد سمير نسيم.، وآخرون (2014). "الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية". *مجلة القراءة والمعرفة*: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، *ع(148)*، ص 189 – 216.

الزبيري، شريفة عبد الله (2020). أثر ممارسة العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي على المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع. *مجلة التربية*، مجلد 39 (188). جامعة الأزهر. القاهرة.

السيد، أحمد عبد الراضي (2019). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. 19, (216). ج2. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

الشوربجي، سحر. الزاملي، علي. الكيومي، أمل (2015). ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *دراسات تربوية واجتماعية*، *21*(1).

طعيمة، رشدي (2000). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها. الطبعة 2، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2017) مهارات التحدث العملية والأداء. ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة.

عبد العال، نهى محمد سعد، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2017) .درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى طلبتهم (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

عبد الكريم، أسماء وحبيتر، إقبال (2015). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسيي قسم اللغة العربية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية. المجلد (19)، العدد1، كلية التربية، جامعة القادسية.

عبد الله، عادل (2005). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم "المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية. جامعة الزقازيق، 15–16 مارس. ج 1.

العرفج، عبد الحميد بن عبد الله (2020): "درجة ممارسة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي لتعليم القراءة بمحافظة الإحساء. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، المجلد 10، 37. الإحساء.

نعجة، سهى فتحي وعمايرة، حنان إسماعيل (2018). تعليم العربية بالأسوة؛ مقاربة تربوية. مجلة دراسات العلوم التربوية. من وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية: التعليم في الوطن العربي: نحو نظام تعليمي متميز، 45(3).

عيسى، مراد علي (2007). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة. *مجلة كلية التربية*، *72*(7). 95-124.

كشمير، عادل (2019). علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير القراءة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

محمد، محمد عويس إبراهيم القرني (2008). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية .مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، *ع (80)*، 92 – 141.

محمد، أحمد حسن حمدان (2016). تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *المجلة العلمية*. إدارة البحوث والنشر العلمي، *32*(4).

مصطفى، ريحاب محمد العبد (2018). "فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية". *مجلة القراءة والمعرفة*، ع(201).

يعقوبي، غانم وهاديه عرين، وخميس، ريم (2002). دراسة أولية لفحص الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية. مجلة الرسالة: بيت بيرل.

قائمة المراجع الأجنبية:

Adams, M.J. (1991). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. *Language, 67*, 388.

Alghazo, E. M., & Alhilawani, Y. (2010). Knowledge, skills, and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of research in childhood education*, *24*(2), 172-185.

Alhumsia, M. H., & Awwadb, A. A. (2020). Teachers' Knowledge of Phonological Awareness Levels: A Case of Jordanian EFL Teachers' Perception. *International Journal of Innovation, 13*(11).

Alshaboul, Y., Almahasneh, R., Hassanein, El& Ibrahim, S. (2019). EFL Teachers' Phonological Awareness Beliefs and Practices: Help of Prevent EFL Children Development Reading. *Journal of Education and Practice*, 10, (12), 73-85.

Anderson, Richard. Hiebert, Elfrieda. & Scott, Wilkinson, Ian. (1988)." BECOMING A NATION OF READERS: THE REPORT OF THE COMMISSION ON READING". *Education and Treatment of Children.* 4(11). 389-396

Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, *51*(1), 97-120.

Carson, K. Bayetto, A. (2018). Teacher's Phonological Awareness Assessment Practices, Self – Reported knowledge and Actual knowledge: The challenge of Assessing What You May Know Less About. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 67.

Cheesman, E; McGuire, J.; Shankweiler, D.; and Coyne, M. (2009). First year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, *32*(3), 270-289.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.

Dahmer, Margaret Catharine. (2010). "Phonological Awareness in the Kindergarten Classroom: How Do Teachers Perceive This Essential Link from Oral Communication to Reading Skill Development". *Doctoral Dissertations and Projects*. 316. Liberty University. U.S.A Retrived 3 February 2020 https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/316

Evans, J. (2000). Play to order is no longer play. *Every child, 6*(2), 4-5.

Fisher, B. J., Bruce, M. E., & Greive, C. (2007). The entry knowledge of Australian pre-service teachers in the area of phonological awareness and phonics. In A. Simpson (ED.), Future directions in literacy: international conversations. Sydney: Sydney University Press.

Fletcher, H., & Buckley, S. (2002). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 8*(1), 11-18.

Goldhaber, D. E. (2000). *Theories of Human development: An Integrative perspective.* McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.

Harris, T. L., Hodges, R. E. (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Order Department, International Reading Association.

Harris, D. (2016). *Kindergarten Teacher Knowledge of Phonemic Awareness and Instuction: Development Proficient Early Readers.* (Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University).

International Literacy Association. (2020). Position Statement and Research Brief Phonological Awareness in Early Childhood Literacy Development. Retrived 20 January 2020 https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/9457_Phonological_Awareness_1-2020_Final.pdf

Jason, L. Anthony & David, J. (2005). Francis: Development of Phonological Awareness. *Current directions in psychological Science, 14*(5), 255-259.

Joseph, K. Torgesen & Patricia, G. (2002). Assessment & Instruction in Phonemic Awareness. Seco.Ed. Florida of Department of Education. Bureau of Instructional Support & Community Services.

Malatesha Joshi, R., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 392-402.

Lane, H. (2005). Letter knowledge in Pre-Readers: Prognostic, functional, and Diagnostic Aspects Psychologies Francaise ,52.

Macmillan, B. M. (2002). Rhyme and Reading: A critical Review of The Research Methodology. *Journal of Research in Reading*, *25* (1), 4-42.

McBride-Chang, C. (1995). What is Phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 179.

McCutchen, D. & others. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(1), 69-86.

Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia, 44*(1), 81-102.

Monteith, J. D. K. (2006). Leerperspektiewe. *Potchefstroom: Noordwer-Universiteit.*

Kostewicz, D. E., & Kubina Jr, R. M. (2008). The national reading panel guidepost: A review of reading outcome measures for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *33*(2), 62-74

Martin, M. O., Mullis, I. V., & Kennedy, A. M. (2007). Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): PIRLS 2006 Technical Report. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

Olson, M. W., & Homan, S. P. (1993). *Teacher to Teacher: Strategies for the Elementary Classroom*. Order Dept., International Reading Association, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139 (Book No. 382; $15 members, $20 nonmembers).

O'Leary, P. M., Cockburn, M. K., Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2010). Head Start teachers' views of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal*, *38*(3), 187-195.

Peeters, M., Verhoeven, L., Moor, J., & Balkom,H. (2009).Importance of speech production for phonological awareness and word decoding; The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(4), 712-726.

Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 453.

Phillips, B, M., & Others. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(1), 3-17.

Roth, F. P., & Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. In *Seminars in Speech and Language* (Vol. 22, No. 03, pp. 163-174.

Schunk, D. H. (2008). Learning theories: An educational perspective.

Spear-Swerling, Louise, Z. (2014). Making Time for Literacy: Teacher Knowledge and Time Allocation in Instructional Planning. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*(8), 1353-1378.

Stanovich, K. E. (1993). Does Reading make you smart? Literacy and the development of verbal intelligence. *in Advance in child Development and Behavior, 24,* 133-180.

Stanovich, K. (2004). Disciplinary knowledge of k-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, *54*(1), 139-167.

Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching learning and schoolong in social context.* Cambridge University Press.

Thompson, S. L. Vaughn, S. (2007). *Based methods of reading instruction for English Language learners' Grades* K-4. Ascd.

Tibi, S. (2005). Teacher's knowledge and skills in phonological awareness in United Arab Emirates. *The International Journal of Special Education, 20*(1), 60-66.

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, *101*(2), 192.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, *34*(1), 33-58.

Torgesen, J. K. (2004). Preventing early reading failure. *American Educator*, *28*(3), 6-19.

Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K., & Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early childhood research quarterly*, *26*(1), 50-60.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes (E. Rice, Ed. & Trans.).

Walker, L. A. (2003). Teachers' understandings of phonological awareness.

Wanger, R.K.& others. (1994). Development of Reading – related Phonological Processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a Latent Variable Longitudinal Study. *Development Psychology, 30*(1), 73.

Woolfolk, A. E. (1998). Readings in educational psychology. Prentice Hall.

Yopp, H. & Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in classroom. *The Reading Teacher, 54*(2), 130-143.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. Young Children, 64(1), 12-21.

الملاحق

الملحق (أ):

الاستبانة

المعلمة الفاضلة .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد،،،،

فإن الباحثة تقوم بدراسة للحصول على درجة الماجستير، وعنوانها: **(مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي)**.

وتستهدف هذه الدراسة تحديد درجة امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي.

ويمكن تعريف مهارات الوعي بأنها: القدرة اللغوية في تحديد نطق الأصوات والحركات والمقاطع والكلمات والجمل، وكيفية معالجتها بصورة صحيحة على مستوى الأصوات والكلمات والجمل.

ولقد تم إعداد هذه القائمة من خلال الاعتماد على الدراسة الآتية:

Alshaboul, Y. (2018). EFL Prospective Teachers' Competency in Phonological Awareness: Impact on Teaching English Reading. 7 (2), 95-103

http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.2p.95

وتهدف هذه الاستبانة إلى جمع بيانات لدراسة تتعلق بمعتقداتك حول الوعي الصوتي وطريقة تدريسه. تتكون الاستبانة من جزأين، الجزء الأول يتضمن معلومات عامة عنك، الجزء الثاني يتضمن معتقدات وممارسات التدريس.

وأخيراً، فإن الباحثة تتقدم لسيادتكم بالشكر على ما تبذلونه من جهد ووقت في خدمة البحث العلمي.

الباحثة

لطيفة حمد المسيفري

<u>الجزء الأول</u>: ضعي دائرة حول البديل الذي ينطبق عليك ردًّا على كل مما يأتي:

1- سنوات الخبرة:

- 1-3 سنوات.
- 3-7 سنوات.
- 8-11 سنوات.
- 12 فأكثر.

2- المؤهلات الأكاديمية:

- درجة البكالوريوس.
- درجة الدبلوم العالي في التعليم.
- ماجستير أو أعلى.

3- القسم الذي تخرجت منه:

- الآداب / اللغة العربية.
- التربية / دراسات عربية.
- التربية / طفولة مبكرة.

4- إن التدريس للأطفال مهنة:

- أكرهها.
- تشعرني بالرضا.
- أحبها.

5- لقد اكتسبت معرفةً حول الوعي الصوتي من خلال:

- دراستي الجامعية في مرحلة البكالوريوس.
- الدورات التدريبية / ورش العمل في أثناء الخدمة.
- قراءاتي الخاصة.
- الزيارات الإشرافية.

<u>الجزء الثاني</u>: بعد القراءة المتأنية لكل عنصر، ضع علامة (✓) أسفل العمود تعكس اقتناعك أو مستوى ممارستك فيما يلي.

الاستجابة / العنصر	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1- أدرب تلاميذي على القافية.					
2- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في قراءة القوافي و الأغاني و القصائد.					
3- أدرب تلاميذي على التعرف على الحروف.					
4- يعاني طلابي في القراءة بسبب ضعف الوعي الصوتي لديهم.					
5- تتنوع قراءة طلابي بسبب الفروق الفردية في الوعي الصوتي.					
6- حين أقوم بالتدريس، لا أفرق بين الوعي الصوتي والصوتيات.					
7- أنا أتبع المدخل الكلي للغة في تدريس القراءة.					
8- أوظف الصوتيات في تدريس القراءة.					
9- أقوم بتدريس الوعي الصوتي لدى تلاميذي.					

العنصر	الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10- أقوم بتقييم الوعي الصوتي لدى تلاميذي.						
11- أقوم بتدريس الصوتيات في صفي الدراسي.						
12- أوضح كيفية تقسيم الكلمات إلى أصوات عند القراءة.						
13- أعلم استراتيجيات الصوتيات لتلاميذي.						
14- أؤكد بشدة على تعليم تلاميذي "فك الرموز/التهجئة".						
15- أعلم التلاميذ التعرف على الكلمات عن طريق البصر.						
16- أحث التلاميذ على استخدام السياق لنطق كلمة غير معروفة.						
17- إن تدريسي يعكس تمكني من الصوتيات.						
18- أعلم الأصوات مع الحروف مباشرة لكي يقرأ التلاميذ بمهارة وطلاقة.						

العنصر / الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
19- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في التعرف على الأحرف.					
20- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في البحث عن الأحرف في الكلمات.					
21- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في نطق الكلمات.					
22- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في مقارنة الكلمات وأجزاء الكلمات بكلمات مطبوعة.					
23- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في مقارنة الكلمات وأجزاء الكلمات بألفاظ مسموعة.					
24- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المسموعة استنادًا إلى أنماط الصوت.					
25- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في تصنيف الكلمات المطبوعة وفقًا لأنماط الإملاء.					
26- لدي تلاميذ يقضون وقتًا في كتابة الأحرف أو الكلمات.					

العنصر	الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
27- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتقفية.						
28- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالتجزئة.						
29- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالدمج.						
30- أنا على درايةٍ ووعيٍ بالحذف.						
31- أرى أن التقفية مهمة.						
32- أرى أن التجزئة مهمة.						
33- أرى أن الدمج مهم.						
34- أرى أن الحذف مهم.						
35- أعرف كيف أدرس التقفية.						
36- أعرف كيف أدرس التجزئة.						
37- اعرف كيف أدرس الدمج.						
38- اعرف كيف أدرس الحذف.						
39- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التقفية.						
40- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في التجزئة.						

الاستجابة / العنصر	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
41- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الدمج.					
42- أعرف كيف أقيم مستوى التلاميذ في الحذف.					