فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أ.د/ حسن سيد شحاته
أستاذ المناهج وطرق التدريس
أ.د/ أسماء إبراهيم شريف
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
سندس منور محمد العوام
طالبه دكتوراه

مستخلص البحث

اعتمد البحث على عينة مكونة من (40) تلميذ من الصف الثالث الإبتدائي من مدرسة سيد هاشم الحميان الابتدائية بنين بمحافظة الجهراء بدولة الكويت. واشتملت أدوات البحث على الآتي: مقياس أنماط التعلم المفضلة، وثلاث قوائم لمهارات (الأولى الوعي الصوتي – والثانية القراءة الجهرية – والثالثة الكتابة الإملائية) يضاف إلى ذلك اختبارين أحدهما في القراءة الجهرية، والثاني في الكتابة الإملائية، إضافة إلى بناء برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية القراءة ومهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم إعداد دليل معلم لتنفيذ هذا البرنامج.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية لصـــالح التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كلا على حدا لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية كدرجة كلية لصـــالح التطبيق البعدي.

4. يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية كمهارات فرعية كلا على حدا لصالح التطبيق البعدي.
5. توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين تنمية القراءة الجهرية، وبين تنمية الكتابة الإملائية لدى تلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج المقترح.

الكلمات المفتاحية:

أنماط التعلم المفضلة – الوعي الصوتي – مهارات القراءة والكتابة.

Abstract

The topic of this research is the effectiveness of a proposed program based on Preferred perceptual learning patterns and phonological awareness to develop pupils' oral reading and spelling writing skills for third primary stage student primary.

The research used a sample of (40) student from the primary stage from Sayed Hashim Al-Hamiyan primary School for Boys in Al-Jahra Governorate, State of Kuwait.

The research tools included the following: a measure of preferred learning styles, and three lists of skills.
(The first is phonological awareness - the second is aloud reading - and the third is spelling writing) In addition to that, Two tests, one in oral reading, and the other in spelling writing, in addition to building a proposed program based on preferred perceptual learning styles and phonological awareness in developing reading

and reading skills, Writing for third grade students, and a teacher's guide was prepared to implement this program.

The research reached the following results:

1) There is a Statistically significant difference between the average degrees of the research group in Pre and post application of test of oral reading as a total score in favor of the post application.
2) There is a Statistically significant difference between the average degrees of the research group in Pre and post application of test of oral reading as a secondary skill each alone, for the sake of the after application.
3) There is a Statistically significant difference between the average degrees of the research group in Pre and post application of test of writing as a total degree for the sake of after application
4) There is a Statistically significant difference between the average degrees of the research group in Pre and post application of test of writing as secondary skills each alone for the sake of the after application
5) There is a positive direct correlation between the developing of the oral reading and written skill after Spelling among students of the research group after applying the proposed program

أولاً – المقدمة:

ركزت التربية الحديثة على تطوير استراتيجيات التعليم وتحديثها، وجعلت المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وأكدت على أن يكون التعليم مناسباً لقدرات إمكانات وأنماط المتعلم التي يفضلها في العملية التعليمية.

وقد نشأت فكرة أنماط التعلم Learning Styles من أن جميع التلاميذ مختلفون في ذكائهم وخصائصهم وفي طرق تفكيرهم، وفي أنماط تعلمهم، وأن معرفة هذا الاختلاف يساعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم في الوصول إلى إيجاد المناخ والخبرات التي تشجع المتعلم على تحقيق أقصى ما يمكن من قدارته والوصول به إلى أعلى درجة من التعليم الفعال.

وتباينت الأفكار في تناولها لأنماط تعلم التلاميذ المفضلة، فركز بعض منها على سمات شخصية المتعلم، وركز بعضها الآخر على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات وتنظيمها، في حين ركزت الأفكار الأخرى على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية، ورغم هذا التباين في الأفكار في كيفية تناولها لأنماط التعلم تبقى أنماط التعلم مؤشرات معرفية وانفعاليه ودافعية ونفسيه ومزاجية تعكس كيف يستعمل المتعلم الخبرات، وكيف يعالجها، ويتفاعل ويستجيب لها على نحو إيجابي (فتحي الزيات، 2004, 83).

والمتتبع لمفهوم نمط التعلم المفضل لدى المتعلمين يجد أن هناك عدة مفاهيم، تختلف في الشكل، إلا أنها تشترك في المضمون: ويعرف فتحي زيات (2004, 69) نمط التعلم المفضل بانه المؤشرات المعرفية والدافعية والنفسية والمزاجية التي تعكس كيف يستقبل المتعلم المعلومات، وكيف يعالجها ويستجيب لها على نحو إيجابي من خلالها لبيئة التعلم، وتعرف آمال صادق وفؤاد أبوحطب (2003, 201) أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ، بأنها الطريقة الشخصية التي يستخدمها المتعلم في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم.

إن نمط التعلم هو مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه، واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها أو هو وصف لصفات البيئة التعليمية الأكثر ملاءمة لتعلم المتعلم، وحدد كل من يوسف قطامي ونايفه قطامي، 2000, 21) نمط التعلم بأنه طريقة معالجة المتعلم للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون المتعلم المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في المتعلم.

وذكر حمدي عطيفة وعايدة سرور (2007, 130) نمطين للتعلم هما التعلم اللفظي والتعلم عير اللفظي وقد تم ربطهما بدور المعلم، وبشرط التعلم، حيث إن التلاميذ لديهم قدرات أو قابلات معينة تقع في تسلسل يمكن التنبؤ بها بشكل عام، وأن هناك

مشكلات تواجه المعلم في مساعدة المتعلمين على التعلم، الأمر الذي يمكن المعلم من تقويم ممارساته التدريسية وزيادة فاعليتها إلى أقصى حد ممكن.

ويرى كل من كاربو وآخرين (Carbo, et al., 2006, 37) أن التعلم عبر الاستماع أو النظر أو اللمس هو ما يركز عليه عنصر الإدراك الحسي، وهنا تكون أساليب التدريس وفق أنشطة تشتمل على مواد بصرية، كرؤية الصور والخراط، أو القراءة أو أنشطة سمعية كالاستماع إلى أشرطة، محاضرات أو أنشطة ملموسة، وحسية والعمل في مشاريع عملية مثل بناء نماذج.

وتشير التعريفات السابقة إلى اتفاق علماء النفس إلى حد ما على المفهوم العام لأنماط التعلم، إلا أن هناك اختلافاً فعليا بينها ظهر في تصنيف الأنماط وقياسها، فقد ظهرت نماذج مختلفة لأنماط التعلم، ومن هذه النماذج. (ممدوح الكناني، وأحمد الكندري، 2005, 330-301):

- نموذج مؤشر النمط لمايرز برجز (Mayers-Brigges: Type Indictor): ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار يونج (Jung) وهي أن السلوك لا يرجع إلى الصدفة ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية؛ حيث يقسم التلاميذ إلى (نمط التلاميذ المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكيمين أو القضائيين).

- نموذج كولب لأنماط التعلم (Kolb's Learning Style Modle): حيث يصنف هذا النموذج الطلبة إلى: التقاربيين أو (الحسي/التأملي)، والتباعديين أو (التجريدي/ التأملي)، والاستيعابيين أو (التجريدي/الفعال)، والمتكيفين أو (الحسي/النشط).
- نموذج هونى وممفورد لأنماط التعلم (Honey & Mumford, 2000): حيث يصف هذا النموذج السلوكيات والاتجاهات التي تحدد طريقة التعلم المفضلة لدى الطلبة، وتتكون القائمة من أربعين فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أنماط تعليمية هي: النشط، والمتأمل، والنظري، والنفعي.
- نموذج (VARK) من إعداد فليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002): ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليميه مفضلة لدى التلاميذ، حيث يمثل حرف V كلمة Visual ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف R يمثل كلمة Write/Read ويدل على النمط القرائي/الكتابي، وحرف K يمثل كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/الحركي.

ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية، التي يميل المتعلم إلى التعلم وفقها، والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم

ومعالجة المعلومات والخبرات، هي طريقته المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة، وطريقته في حل مشكلاته التي تواجهه خلال المواقف التعليمية (Fleming & Bonwell, 2002).

وتعد اللغة العربية مرتكزا أساسيا لتنمية كل المهارات التي يكتسبها المتعلم في مراحل نموه المختلفة، فجميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة، إذ إن أي مهارة يكتسبها المتعلم تساعده على اكتساب المهارات اللغوية الأخرى، وتتكون اللغة من مجموعة من الأنظمة التي تتكامل مع بعضها بعضا، ويعد النظام الصوتي أهمها، فهو النظام المسؤول عن إنتاج الأصوات والمتمثل بجهاز النطق الذي يعمل على إنتاج الأصوات على اختلاف مخارجها (النوبي علي، 2010 ,188) ويؤكد كل من بيرنستن وتيجرمان (Bernstein & Tiegerman, 2011, 139) ضرورة تعليم الأصوات، فلكل لغة أصوات محددة، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جملاً، والوعي بالأصوات أمر مهم؛ إذ إنها المادة الخام للكلام.

ويعرف الوعي الصوتي بأنه القدرة على تعرف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية ويشير أيضاً إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الألفبائية المنطوقة بالوحدة الصوتية اللغوية. (Layton & Deeny, 2002, 38)

إن هناك أبحاثاً عديدة تبين وجود علاقة بين تطور الوعي الصوتي عند الطفل وبين تحصيله في القراءة، فالوعي الصوتي للكلمة عند الطفل تسهل عليه عملية القراءة،

وعندما يبدأ الطفل في التمييز بين الأصوات يبدأ يفهم العلاقة بين الصوت – الرمز البصري (الحرف) وهذه المهارة أساسية في تعليم القراءة. (Ball, 1991)

وأظهرت الدراسات التي أجريت على الروضة وفي سن ما قبل المدرسة أن أفضل وسيلة للتنبؤ بالمقدرة على القراءة في السنين الأولى من المدرسة هي عن طريق مهارة الوعي الصوتي حتى أن بعض الباحثين فضلها على اختبارات الذكاء. (Adams, 1990; Stanovich, 1998)

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أن القليل يعرف عن مراحل تطور هذه المهارة علمًا بأن معرفتنا في تطور هذه المهارة يساعدنا على الصعيد النظري والتطبيقي مما يعمق فهمنا للطريقة التي يتم بها بناء وتطوير برامج هذه المهارة لتعزيز القدرة على القراءة، كما أن تحديد العوامل التي تدخل في تطور هذه المهارة تسهم في التوصل إلى دقة تشخيص الأطفال الذين هم في خطر من الوقوع في صعوبات قراءة مستقبلية.

ولقد أشار ستانوفيتش (Sranovich, 1994) إلى أن التشخيص والتدخل المبكر للطفل يعطيان إيجابية في الوقاية من الفشل الأكاديمي بل وفي حياته المهنية المستقبلية ككل كما تعتبر مهارة الوعي الصوتي جزءاً واحداً من قدرة الوعي اللغوي ككل، وتبين من البحوث العلمية أهمية الوعي بالأصوات اللغوية لتعلم القراءة، كما اتضح أن التعامل مع الرموز اللغوية من أكبر التحديات التي تواجه من لديهم صعوبات تعلم ومع أن التدريس باستخدام الطريقة الصوتية مفيد لكثير من الطلبة إلا أن هناك

من بين الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة من يعاني من عجز شديد في تعلم الأصوات وحروفها الممثلة لها وهؤلاء قد يستفيدون من الطريقة الصوتية، وربما يعود ذلك العجز إلى عدم القدرة على تذكر تلك الحروف والأصوات وذلك بسبب عجز في الذاكرة العاملة أو غيره من الأسباب الأخرى كعدم الوعي بأن الكلمات مكونة أصلا من وحدات صغيرة (Sunseth, 2000; Stanovich, 1994).

لقد حظيت مهارات القراءة بالكثير من الاهتمام والبحث ومحاولة الاستدلال على أفضل الطرق في تعليم القراءة للمبتدئين ومن هذه الطرق الطريقة الصوتية التقليدية (Phonics) والتي تقدم الصوت في شكل الحرف المكتوب بنفس الوقت ولكن هذه الطريقة لا تأخذ بالاعتبار تطور القدرات العليا في الوعي اللغوي عند الأطفال (Met– Linguistic Awareness) ولعلنا إذا توجهنا بالسؤال التالي إلى الطفل في السنين الأولى من تعلم القراءة وقلنا له أيهما أطول كلمة (حية) أم كلمة (صرصور) فإن إجابة الطفل تعكس نمط التفكير المسيطر على مهارته في الوعي اللغوي فإذا كانت قدرته تقتصر على محاكاة الكلمات بأسلوب معنوي محسوس فإن إجابته ستكون (الحية)؛ لأن صورة الأفعى في مخيلته أطول حقيقة من (الصرصور) لكن لو توجهنا بهذا السؤال إلى طفل آخر يمتلك مهارة الوعي اللغوي ويستطيع أن يوظف اللغة للحديث عن اللغة ويتعامل مع اللغة كعنصر مادي له عناصر ويتكون من جمل وكلمات وأصوات ففي هذه الحالة سيتمكن من الوصول إلى الإجابة الصحيحة (Adams, 1990).

إن القارئ الجيد يعمل على فك رمز الحرف واستيعاب المقروء بمنتهى الطلاقة وبدون جهد أو وعي يذكر فهو يقرأ من خلال المرور على كلمات معروفة لديه أو جديدة ويصل إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وهذا يتطلب خبرة لغوية في كلمات اللغة ومعانيها ونظامها الصوتي والصرفي والنحوي (Kamhi & Catts, 1989).

والجدير بالذكر أن الطرق الصوتي في القراءة (Phonics) هي مهارة الوعي الصوتي ما هي إلا مهارة واحدة من بين عدة مهارات يحتاجها القارئ المبتدئ تعتبر اللغة الإنجليزية لغة أبجدية (Alphabetic Language) بمعنى آخر أن الحرف أو الشكل المكتوب من اللغة (Letter) يمثل الصوت (Phoneme) وكذلك اللغة العربية التي تلتقي مع اللغة الإنجليزية بهذه الميزة، تتكون اللغة العربية من 28 حرفاً و 36 صوتاً، وبالتالي نلاحظ أن أصوات اللغة أكثر من حروفها، وهذا يعني أننا نستطيع أن نعبر عن حروف معدودة بأصوات متنوعة، وهذا ما يسمى المواءمة ما بين الصوت والحرف (Phoneme–Grapheme Association) وهذا ما يعرف باسم الفونيكس (Phonics) وهو الجمع بين الشكل المكتوب والصوت المسموع للشكل المكتوب من اللغة، وبعض الأطفال يكتسبون هذه المهارة البديهة بالحدس أو ببساطة من خلال ملاحظ الكتابة أثناء الاستماع إلى القصة التي تقرأ لهم بصوت عالٍ من خلال ملاحظة كيفية تشابه واختلاف الكلمات أثناء تعلم القراءة، لكن بعض الأطفال لا يكتسبون هذه المعرفة بسهولة وإنما يحتاجون إلى تعليم مباشر ومتسلسل. (أحمد حمزة، 2008)

وفي ضوء ما تم عرضه لموضوع الوعي الصوتي والعسر القرائي يتبين أن هناك علاقة وثيقة بينهما، وأن تلك العلاقة تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- بعد سببي: بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.
- بعد تنبؤي: بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
- بعد علاجي: بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يسهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي، من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي (المطيلي: 1426هـ).

ويمكن القول أن أهمية الوعي الصوتي من منظور الدراسات والنظريات في مجال النمو القرائي تشير أن الوعي الصوتي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها، ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط التالية: (صبحي، 2001)

- غيرت الأبحاث منذ عام (1970) النظرة إلى القراءة من كونها إدراكا واستيعاباً بصرياً إلى نشاط ذي لدى أساس لغوي.
- القدرة على استخدام اللغة في التواصل ليست ضمانه على النجاح في القراءة.
- المهمة الرئيسة للمتعلم المبتدئ هي إدراك أن الكلام يمكن أن يجزأ وأن هذه الأجزاء يمكن أن تمثل كتابياً.

- مهارات الوعي الفونولوجي – والتي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة – ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى.
- كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة والكتابة يعتمدان بشكل كبير على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية).
- العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.
- الأطفال الذين دربوا على نشاطات وعناصر الوعي حققوا تقدمًا عاليًا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا.
- اللغة اللفظية ذات أساس بيولوجي/عصبي، كما أنها تطورية وتتبع نسقاً معيناً في النمو والتطور في مختلف الثقافات، لكن اللغة المكتوبة ليست كذلك.

كما أن هناك اتفاقًا لدى الباحثين عامة في مجال العسر القرائي على أن الوعي الفونولوجي يمكن تطويره لدى الطفل، إذا ما تم تخطيط برامج وأنشطة وتدريبات مناسبة، ومن ثم نقترح بعض الأهداف الإجرائية والأنشطة التطبيقية لبعض مهارات وعناصر الوعي الفونولوجي والتي قد تساعد على الرفع من قدرة الوعي الفونولوجي لدى الطالب وهي:

- أن يعيد الطفل الجملة المكونة من كلمات محورية ووظيفية، وأن يشير إلى كل كلمة مكتوبة من كلمات الجملة.
- أن يكون الطفل جملاً حول الصورة، وأن يشير إلى كل كلمة من كلمات جملته.
- أن يقسم الطفل الكلمات المكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع شفويًا (لفظيًا)، بنسبة إتقان لا تقل عن 90% عندما يستمع إلى هذه الكلمات.
- أن يستمع الطفل إلى كلمات مكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع، ثم يطلب إليه أن يقسم كل كلمة إلى مقاطعها لفظيًا.
- أن يستمع ويميز: وذلك بوضع عدد من الأغراض أمام التلاميذ، ثم يطلب منه أن يميز الأشياء المكونة من مقطع واثنين وهكذا، ثم يصنف هذه الأشياء تبعًا لمقاطعها.
- أن يسمى الصور بأسمائها نفس النغمة، ويأتي بكلمات تشابهها في النغمة.
- أن يتعرف على الحروف أو الأصوات التي جعلت الكلمات متشابعة نغمياً.
- أن يستمع الطفل إلى الكلمة بينما هو يشاهد صورتها، ثم يأتي بكلمة لها نفس نغمة الكلمة التي سمعها.
- أن يربط الطفل بين صوتين لغويين حتى ستة أصوات أو أكثر، مكوناً كلمات بنسبة إتقان لا تقل عن (90%).
- أن ينطق الطفل أصوات الكلمات المكونة من ثلاثة أصوات لغوية وهو يشاهد صورة الكلمة.
- أن يلفظ الطفل أصوات كلمة مكتوبة مكونة من ثلاثة أصوات أو أربعة.

- أن يحدد الصوت الأول والأخير من كل كلمة بينما هو ينظر إلى الصورة.

إن التدريب على مهارات الوعي الصوتي يجب أن يكون مكثفاً وواضحًا ومغطيًا للمهارات الفونولوجية بشكل يناسب مرحلة القراءة التي وصل إليها الطفل، ويحتاج معلم القراءة إلى معرفة كل ما يحول دون تعلم الطفل القراءة.

ومن الممكن استخدام مجموعة من النصوص مستمدة من المقرر الدراسي في قياس سرعة القراءة، أو استخدام أدوات للقياس بالاستماع إلى قراءة الأطفال والتعرف على دقة قراءتهم وإصدار الأحكام، أما التقييم الرسمي فيبدأ في الصف الثاني من خلال تقييم طلاقة القراءة لتطوير خط قاعدى لكل طالب وعادة ما يتكون من عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة في المستوى الصفي وبإمكان المعلم تسجيل عدد ونوع الأخطاء المرتبكة.

وغالبًا ما تستخدم الاختبارات الرسمية من خلال تكليف الطالب القراءة الجهرية لقطعة مناسبة للمستوى الصفي وجديدة عليه وباستخدام التوقيت لمدة دقيقة واحدة، بحيث يستخدم الطفل نسخة يفرغ عليها الأخطاء من مثل الحذف والتبديل والقلب والتردد وفي نهاية الدقيقة يحسب المعلم مستوى الطلاقة عند الطفل من خلال حذف الأخطاء من المجموع الكلي. (Correct Word per Minute CWPM)

وهناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة، ويذكر كيرك وكالفانت (Kirk, Chat Fant, 1988) أن المعلمين

يستخدمون طرقًا غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن الطفل أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة، والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات، وبناء على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة وتنقيحه.

ويشير فتحي الزيات (2004) إلى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية، مثل: استبيان القراءة غير الرسمي، وتحليل الأخطاء، والتقويم الوثائقي، أو من خلال الاختبارات الرسمية، مثل: الاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية وبطاريات الاختبار الشاملة، وتشير إلى بعض هذه الأساليب وفق التالي:

أ) الأسلوب غير الرسمي: تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات، ويرى الكثيرون من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدرًا جيدًا من العلمية ويذكر جونسون وآخرون (Johnson, et al., 1987) في هذا المجال أن استبيان القراءة غير السمي يوفر ثروة هائلة من المعلومات التي

تتعلق بمهارات القراءة، وتحديد مستويات القراءة، وأنماط الأخطاء، والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عن عدم التعرف على الكلمات.

ويذكر كيرك وكالفانت (Kirk, Chat Fant, 1988) أن الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز عن التقييم الرسمي بأنها تتطلب وقتًا وكلفة أقل، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة، كما يمكن استخدامه خلال فترة التدريس، ويضيف أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية، وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات.

ب) الأسلوب الرسمي: الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير (محكية، معيارية) لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ويصنف فتحي الزيات (2004، 69) اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقًا عن نواحي القوة ونواحي الضعف في القراءة لدى التلميذ.

بطاريات الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

بالإضافة إلى مهارة الوعي الصوتي ومهارة الربط بين الحروف والصوت يحتاج المتعلم إلى أن يعرف كيف ترتبط الأصوات مع الحروف أثناء الكلمة، ويعني مبدأ الترتيب

الهجائي أن التلميذ بحاجة إلى فهم العلاقة التي تربط بين ترتيب الحروف من اليمين إلى اليسار في الكلمة المكتوبة والترتيب الصوتي المحدد لتتابع الأصوات في اللغة المحكية، إن المقدرة على تحديد الأصوات وتغيير الأصوات في الكلمة تعتبر مهارة مؤثرة جداً في الربط ما بين الكلام والشكل المكتوب من اللغة، ومن هنا تقول: إن القارئ المبتدئ يحتاج إلى ثلاث مهارات حتى يتمكن من القراءة:

- الوعي الصوتي أو التعامل الواعي مع الكلام المحكي.
- الربط بين الحرف والصوت Phonics.
- المعرفة كيف يرتبط الكلام بالشكل الكتابي للغة.

أ) أنماط صعوبات التهجئة:

تدل عملية تحليل أخطاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات، في مجال التهجئة على وجود أنواع كثيرة من هذه الأخطاء من أبرزها ما يلي (راضي الوقفي، 1996):

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان التلميذ ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة التلميذ.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة.

- تغيير الحرف الساكن الأخير في الكلمة.

ب) العوامل المؤدية إلى أخطاء التهجئة (إبراهيم أبو نيان، 2001):

- **الذاكرة البصرية:** يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية، إذ يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، ولذلك فهم يرتكبون أخطاء متنوعة من تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها (راضي وقفي، 1996)، وهناك الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر.

ويواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبة في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استذكار هذه الصورة صعباً عليهم.

ومن أفضل طرق علاج هذه المشكلة استخدام طريقة فيرنالد، ويمكن ربط تهجئة الكلمات الجديدة أو الصعبة بأمر آخر مألوف للتلميذ، أن تساعد الأطفال ذوي المشكلات في الذاكرة البصرية، ولكن تعلم بعض هذه الوسائل قد يكون أصعب من تعلم تهجئة الكلمات نفسها.

- **المهارات الحركية:** يواجه بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف، ويعاني هؤلاء التلاميذ من

عدم القدرة على تذكر الحركات في أثناء كتابة الكلمة وقد ينسون أيضاً كيفية حركة اليد كتابة بعض الكلمات، وعند التهجئة، لابد للطفل من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة، إذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة، ويشبه فيرنالد الفرق بين القراءة والتهجئة بالقدرة على تمييز شخص بمجرد مشاهدته ومحاولة وصفه بدقة بعد إنصرافه بفترة من الزمن.

- **تكوين المفاهيم السمعية:** يواجه عدد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم لتهجئتها (محمد الإمام، 2006).

وتخلص الباحثة إلى أن اكتساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي هو المدخل الحقيقي لتعلم القراءة والكتابة في إطارها الصحيح، وهذا ما يوفره التدريب على الوعي الصوتي، فهذا التدريب مؤشر على نجاح التلاميذ في القراءة والكتابة، أي أن العلاقة بين التدريب الصوتي والقراءة والكتابة، علاقة تبادلية فالوعي الصوتي سبب في النجاح، وكأن التدريب الذي يحدث في صورة وحدات يعد شكلا من أشكال الاقتراب المنظم لممارسة مهارات القراءة والكتابة ويوفر الوعي الصوتي تدريبات تبدأ بالقراءة مما يساعد في تطوير كفاءة التلاميذ في الربط بين المقروء والمكتوب، وتكسب استراتيجيات متعددة لتعرف الكلمة؛ فالقراءة والكتابة شرط من الشروط الأساسية للنمو اللغوي بشكل عام، والوعي الصوتي بشكل خاص.

كل ما سبق يشير إلى ضرورة القيام بدراسة علمية تربوية تسعى إلى تحقيق هذه المتغيرات في برامج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

ثانيا – دواعي البحث:

تنبع دواعي البحث الحالي من الآتي:

1 – **خبرة الباحثة:** بالتدريس زهاء عشر سنوات في مدرسة سيد هاشم الحميان الابتدائية بمحافظة الجهراء على أن هناك ضعفا واضحاً لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في قراءة وكتابة أصوات وحروف (ذ – ظ – ض – ت – ط)، ومواضع الفصل والوصل، وتحقيق الظواهر الصوتية (المدّ – التضعيف – التفخيم – والتنغيم) بما يتناسب مع الأساليب اللغوية والمعنى المراد، وكلها تشير إلى ضعف واضح في الوعي الصوتي لدى المتلقي مما يؤدي إلى سوء فهم المقصود من الكلام من حيث المعاني والدلالات وإزالة اللبس عن معنى الجملة وإدراك المعنى الذي يساعد على الأداء اللغوي الواضح.

واتضح للباحثة أن هذا الضعف في الوعي الصوتي يؤدي إلى الضعف في مهارات وفهم اللغة العربية وفهم مضمون للرسالة التي يتم انتاجها وتلقيها واستيعابها وتحليل مضمون الرسالة وتفسيرها وتقويمها والاستجابة وأبداء الحكم عليها.

2 – الدراسات السابقة: يمكن عرض الدراسات السابقة عرضا تاريخيا، وهذه الدراسات تتناول أنماط التعلم المفضلة وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما تتناول الوعي الصوتي، والأنشطة المناسبة لتنمية المهارات اللغوية. ويمكن عرض هذه الدراسات في الآتي:

- أجرى هندري وآخرون (Hendry, et al., 2005) دراسة هدفت إلى مساعدة التلاميذ على فهم أنماطهم التعليمية وأثر ذلك في فعالية الذات وتفضيل عمل المجموعات (ضمن فريق) ، توصلت النتائج إلى أن الطلاب أظهروا وعيا كثيرا بأنماطهم التعليمية وقبول أنماط تعلم الآخرين.

- دراسة وفاء الزغل (2006) من الدراسات التي تناولت أنماط التعليم التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعليمية المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في إربد، أشارت نتاج الدراسة إلى أن أعلى نسبة كانت للتلاميذ الذين فضلوا نمط التعلم الحركي/العملي، يليهم تلميذ نمط التعلم القرائي/ الكتابي، ثم تلاميذ التعلم السمعي، وأخيرا تلاميذ نمط التعلم البصري.

- وأشارت دراسة كل من لينا وليف (Lena & Liv, 2006) التي هدفت إلى تدريب التلاميذ على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل في التوفيق بين طرق التعليم وأنماط التعلم لدى التلاميذ، وأشارت إلى أن مثل هذا التدريب يؤثر على تعلم التلاميذ وفي دافعيتهم نحو التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعليم القائم على أنماط التعلم المتعلمية هو طريقة فعالة لتحقيق درجة عالية من الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ.

- وأجرى جميل البابلي (2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي، وكانت

عينة الدراسة تكونت من (31) تلميذا من طلبة الثالث الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء التلاميذ لصالح التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي.

- أما دراسة مطر والعايد(2009) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتي، وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الوعي الصوتي، والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

- وأجرى كل من عواد وبابلي (2010) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معرفي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال، وأثر ذلك على زيادة سرعة القراء لديهم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على اختبار الوعي الصوتي وسرعة القراءة.

- وقدم كل من هيلات والزغبي والشديفات (2010) دراسة هدفت إلى كشف أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات العلوم التربوية، وأسفرت النتائج عن أن نمط المتعلم المفضل لدى عينة البحث هو النمط العملي/ الحركي، ثم النمط القرائي/ الكتابي ثم النمط السمعي، ويلية النمط البصري. كما أن وعي التلاميذ بأنماط تعلمهم انعكس على الشعور بالكفاءة والفعالية الذاتية.

- وفي دراسة أجراها كل من ديجي وشكوارز (Dege & Schwarzer, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على الموسيقا في تحسين الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الأداء وخاصة في فهم المقاطع والكلمات، وتحديد الصور المتضمنة في النصوص، وكذلك في استخدام التنغيم وحركات الجسد التعبيرية.

وخلاصة ما سبق أن الدراسات السابقة تشير إلى أن:

أ) المهارات الأكاديمية أو الخبرات التعليمية واستراتيجيات التدريس وأنشطة التعليم والتعلم يجب أن تكون مرتبطة بأنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ حتي يكون لما يتعلمه التلاميذ أثر إيجابي يزيد من التحصيل اللغوي والأداء اللغوي ، كما أنه ينبغي البحث عن أساليب تعليمية تتطابق وأنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ المختلفين، لأنه لا توجد أساليب تعليمية عامة تناسب جميع التلاميذ على اختلاف أنماط التعلم المفضلة لديهم.

ب) أن هناك ضعفًا في قدرة المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في المخرج، والتفريق بين أصوات الكلمات التي فيها مدود، وكذلك ضعفهم في الصورة الصوتية للأنماط اللغوية كالأمر والنهي والتعجب والنداء

وهو ما يؤدي إلى الضعف في التواصل اللغوي على العموم، الأمر الذي يؤدي إلى الضعف في التحصيل اللغوي.

ج) وتؤكد الدراسات السابقة على الضعف الواضح في مهارات القراءة والاستماع من حيث التفرق بين الحقائق والآراء، وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية، وإدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج، والتمييز بين أنواع الأدلة، وإنتاج الأصوات المتقاربة في المخرج، وإخراج الحروف من مخارجها والنبر والتنغيم والتشكيل الصوتي.

3 – وفي دراسة استطلاعية حاولت الباحثة معرفة آراء عشرة معلمين: ممن يقومون بتدريس اللغة العربية بمدرسة سيد هاشم الحميان الابتدائية بمحافظة الجهراء في جدوى البحث الحالي؛ وحيث طرحت الباحثة على الزملاء المعلمين فكرة البحث وأهدافه في لقاء تناقشي وجدوى استخدام أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بهدف تنمية مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ. وجاءت إجابات الزملاء المعلمين تؤكد الآتي:

أ) الترحيب باستخدام أنماط التعلم المفضلة ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ويفضل استخدام أداة موضوعية لتعرف تفضيلات المتعلمين دون الاعتماد على خبرات المعلمين في هذا الصدد.

ب) تعرف أخطاء التلاميذ في مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة والكتابة تم من خلال أهداف تعليم اللغة العربية في الصف الثالث الابتدائي، وكذلك النصوص اللغوية بمهاراتها المستهدفة، وموضوعات كتب اللغة العربية المقررة على هؤلاء التلاميذ.

ج) الاتفاق مسبقا مع الزملاء على الأنشطة اللغوية التي تقدم لمعالجة الضعف في المهارات اللغوية المرتبطة بالوعي الصوتي والقراءة والكتابة بهدف مناقشتها مع الباحثة والإفادة معا من المصادر المتنوعة التي يتم الاعتماد عليها في الحصول على هذه الأنشطة اللغوية.

د) زود المعلمون الباحثة بجملة من الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مجال الوعي الصوتي، وفي مجال والقراءة والكتابة، وقد تطابقت آراء الزملاء المعلمين مع ما عرضه الباحثة آنفا من خلال خبرتها في العمل بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

وخلاصة ما سبق أن خبرة الباحثة بتدريس اللغة العربية لمدة عشر سنوات في المرحلة الابتدائية، والدراسات السابقة في مجالات أنماط التعلم المفضلة، والوعي الصوتي والقراءة والكتابة، بالإضافة إلى آراء عشر معلمين ممن يدرسون اللغة العربية بمدرسة سيد هاشم الحميان الابتدائية بمحافظة الجهراء كلها ويرشح ويدعو إلى قيام دراسة تتناول استخدام أنماط التعلم المفضلة ومهارات الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ثالثاً – تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في تدني مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات القراءة الجهرية والكتابة الإملائية، ولتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السرال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأتية:

1. ما أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
2. ما مهارات القراءة الجهرية والكتابة الإملائية المناسبة لهؤلاء التلاميذ؟
3. ما البرنامج المقترح القائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟
4. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
5. ما دلالة الارتباط بين تنمية مهارات القراءة الجهرية، وبين القدرة على الكتابة الإملائية لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج المقترح؟

رابعاً – حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على:

1. مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة سيد هاشم الحميان الابتدائية بمحافظة الجهراء.
2. المهارات اللغوية الخاصة بالوعي الصوتي والقراءة الجهرية من الكتابة الإملائية التي تحظى بموافقة 80% فأكثر من المحكمين.
3. أنشطة لغوية ورقية وألكترونية تتفق مع متطلبات أنماط التعليم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
4. ثلاثة أنماط تعلم مفضلة هي النمط البصري ، والنمط السمعي، والنمط القرائي/الكتابي التي ذكرت آنفاً في نموذج (VARK).

خامساً – فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض الأتية:

1) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.
2) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية كمهارات فرعية كلا على حدا لصـالح التطبيق البعدي.
3) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.

4) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية كمهارات فرعية كلا على حدا لصـــالح التطبيق البعدي.

5) توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين تنمية القراءة الجهرية، وبين تنمية الكتابة الإملائية لدى تلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج المقترح.

سادساً – أهمية البحث:

يفيد هذا البحث في:

1. استخدام أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ يؤدي إلى تحسين تحصيلهم اللغوي وإثارة دوافعهم للتعلم لاكتساب مهارات القراءة والكتابة.
2. تزويد المعلمين بأنماط أساليب التعلم المفضلة للقراءة الجهرية والكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يساعد في تنمية التحصيل اللغوي والأداء اللغوي لدى التلاميذ.
3. تنمية الوعي الصوتي في ضوء أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يساعد في تنمية القراءة والكتابة وتحسين التحصيل اللغوي والأداء اللغوي.
4. فتح الطريق أمام التلاميذ لتحسين التحصيل في اللغة العربية بصفة خاصة والمواد الدراسية المختلفة بصفة عامة.

سابعاً – مصطلحات البحث:

يستخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية:

1. **أنماط التعلم:**

هو الطرق التي يفضلها المتعلمون في استقبال وتجهيز ومعالجة المهارات من خلال إدراك هذه المعلومات والخبرات وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية ذاتية، وفي البحث الحالي هي البديل الأكثر تكراراً يختاره التلاميذ على نموذج (VARK) لأنماط التعلم لفليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002) والذي طورته جونز (Johnes, 2004) إذ يمثل كل بديل من ثلاثة البدائل نمط تعلم مفضل وهي:

أ. **النمط البصري (ب):** هو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

ب. **النمط السمعي (س):** هو وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

ج. **النمط القرائي/الكتابي (ق): هو** وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات والمهارات اللغوية.

2. **الوعي الصوتي:** الوعي الصوتي هو معرفة المتعلم العلاقات بين الرموز المكتوبة والأصوات، تلك العلاقة التي تؤكد على اكتساب التلاميذ لتطابق الأصوات والحروف واستخدامها في القراءة والكتابة (National Reading Pane, 2000, 2)، أي

أن الوعي الصوتي هو إدراك واستيعاب الكلمات المنطوقة وهي عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (فونيمات) وليست وحدة صوتية واحدة.

ويعرف البحث الحالي الوعي الصوتي بأنه معرفة التلاميذ لأصوات اللغة العربية ومبناها حيث تشمل هذه المعرفة الوعي بتركيب الكلمة، والقدرة على التحكم في أجزائها، والتمكن من إدخال التغيرات المختلفة على الكلمة، واعتبارها قالباً صوتياً مركباً من عدة مقاطع صوتية يمكن التحكم فيه.

3 – مهارات القراءة:

هي نطق الجملة نطقاً صحيحاً وإخراج الحروف من مخارجها دون إضافة أو حذف أو تكرار أو إبدال مع مراعاة الضبط النحوي والنطق للظواهر الإملائية. (حسن شحاته، 2014، 188).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها القدرة على فهم المادة المقروءة بأصوات منطوقة، تراعي الاستخدام الصحيح المناسب لأنظمة اللغة، وتراعي الحال والمقام، وتتضمن استقبال القارئ للرسالة، والتفاعل معها.

4 – مهارات الكتابة الإملائية:

هي رسم الحروف والكلمات كما اتفق عليها علماء الرسم والإملاء، وحسب الأنماط اللغوية العربية (حسن شحاته، 2014، 210).

ويقصد بها في البحث الحالي كتابة الأسماء والأفعال والحروف في التركيب اللغوي في ضوء الوعي الصوتي بالحروف والمقاطع والكلمات.

المراجـــــع

1. أحمد عواد، وجميل بابلي (2010). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في دولة قطر، مجلة الطفولة والتربية.
2. أحمد محمد المقوسي (2015). أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة الأزهر غزه.
3. أحمد يحيى، وماجدة عبيد (2007). أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحة ما قبل المدرسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أسماء إبراهيم شريف (2002). تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
5. آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (2003). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.
6. أماني حلمي عبد الحميد (2001). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني عى تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
7. أماني حلمي عبد الحميد (2004). برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
8. أياد عبد الجواد (2001). برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعبير اللغوي الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى.
9. أيمن عيد بكري (2007). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

10. بطرس حافظ بطرس (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.
11. جامعة القدس المفتوحة (2000). اللغة العربية وطرائق تدريسها، الأردن، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
12. جمال كامل الفليت (2002). برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، غزه، كلية التربية، جامعة الأزهر.