أهمية استخدام إستراتيجيات الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة من وجهة نظر معلمات المجال الأول بسلطنة عمان

د. سحر الشوربجي و د. ريا المنذري

المقدمة:

تمثّل القراءة مهارة أساسيّة ليس فقط للنجاح الأكاديمي بل أيضا للنموّ المهنيّ، ومواكبة التطور المعرفي، والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وتسهيل حياة الإنسان اليوميّة. وقد بيّنت المراجعات النقديّة للبحث العلمي بصورة قاطعة أن الوعي الفونيمي والفونولوجي مكوّن أساسيّ لعلم القراءة الحديث، باعتباره عائقا كبيرا لدى حوالي ٩٠ ٪ من الطلاب المبتدئين ذوي الصعوبات في القراءة. لهذا ركّز الغرب اهتمامه على إدراج الوعي الفونيمي والفونولوجي في تطوير طرائق تدريس (الدمج، الحذف، التقطيع، الربط، التعويض، العد، التصنيف)، وبناء المناهج، وتقنين اختبارات السنّ المبكّرة. بالمقابل يتميّز تدريس اللّغة العربيّة في الصف الأول بغياب واضح للوعي الفونيمي والفونولوجي من المناهج، والاختبارات، والتنمية المهنيّة للمعلمين مما يؤثّر سلبا على مهارة القراءة وعلى التحصيل الدراسي ككلّ.

ولقد أشار الباحثون منذ عدة عقود إلى أن المانع الأكثر شيوعا في ضعف اكتساب المهارات الأساسية لقراءة الأحرف أو للقراءة في مراحلها المبكرة من قبل الطفل يعود في الأساس إلى ضعف الطلبة في إتقان العمليات الفونيمية والفونولوجية للغة Gordon & Lynn، ٢٠٠٢)؛ سليمان، ٢٠١٢). ويعد المستويان الفونيمي والفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة ويعتبران من أهم المؤشرات على مشكلات القراءة لدى طلبة الصف الأول وحتى الصف الثالث (حجازين، ٢٠٠٦، و (Lonigan، et al.، ٢٠٠٠.

كما أكدت العديد من الدراسات علاقة قصور الوعي الفونيمي والفونولوجي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي الفونيمي والفونولوجي للأطفال في المراحل الدراسية المبكرة تؤدى إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية لديهم (Rvachew & Grawburg ، ٢٠٠٦؛؛ Mann & Foy، ٢٠٠٧؛).

وإذا أردنا تشخيص هذه الظاهرة لابد أن نضع على عاتق المعلم واستخدامه للإستراتيجيات المناسبة الجزء الأكبر من تلك الأسباب؛ فالمعلم هو المعول عليه استخدام طرق التدريس الفاعلة واستشعار وجود أساليب تدريسية والبحث عن أفضلها لاستخدامها، وهنا عليه أن يدرك أن تنمية وتطوير وعيه وإدراكه واستخدامه للأسباب الفونومية والفونولوجية هي أحد الطرق المطلوبة لحل معظم المشاكل اللغوية للطلبة في المراحل التعليمية المبكرة. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على وجهات نظر معلمات المجال الأول حول أهمية استخدام إستراتيجيات الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة لطلاب المراحل الأولى من التعليم الأساسي، ومن أجل التعرف على وجهات نظرهم بشكل أكثر دقة؛ استخدمت الباحثتان الأسلوب النوعي المعتمد على المقابلات مع مجموعة من المعلمات المتخصصات في تدريس القراءة للمرحلة الاولى من التعليم والمذكورة سابقا.

مشكلة البحث وأهميتها:

على الرغم من شيوع الحديث اليوم عن الوعيين الفونيمي والفونولوجي وكثرة الدراسات التي تناولت المفهومين وأهميتهما في تعليم

الأطفال القراءة، سواء على مستوى العالمي أو على المستوى المحلي؛ إلا أن قلة هم الذين يستطيعون تعريف المهارتين تعريفا دقيقا، خاصةً على المستوى المحلي.

والوعي الفونيمي مصطلح في علم الأصوات اللغوي يدرس اللغة على مستوى الحرف الواحد، أما الوعي الفونولوجي فيدرس المقطع الصوتي والكلمة والجملة. وقد أثبتت الكثير من الأبحاث أن المهارتين الفونيمي والفونولوجي مكوّنان أساسيان لتعلم القراءة، كما أشارت الدراسات إلى أن ما يقارب من ٨٠٪ إلى ٩٠٪ من الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من مشكلات في الوعي الفونيمي والفونولوجي (Lerner، ٢٠٠٠؛ Lyon، ٢٠٠٣؛ National Early Literacy Panel، ٢٠٠٨).

ومن هنا بدأ الاهتمام بهاتين المهارتين واعتبارهما مدخلاً رئيسا لتعلم القراءة لجميع الأطفال، كما طُورت اختبارات لقياسهما في مرحلتي رياض الأطفال والصف الأول، وصُممت دورات تنمية مهنية لتدريب وتمكين المعلمين من طرق تدريسهما، وبُنيت مناهج ووسائل مساندة تشمل تمارين وأنشطة لتطوير مهارات الوعيين الفونيمي والفونولوجي، ووُضعت أدوات تقويم المناهج وتزامنها مع المستجدات العلمية في هذا المجال. كما أن المبادرات التي أطلقتها وزارات التربية والتعليم ومراكز البحوث الجامعية ودور النشر التي ركزت على وعي الطالب بالمهارتين الفونيمي والفونولوجي وأهميتهما في حلّ الكثير من مشكلات تعلم القراءة التي إذا ما أُهملت تعسّر حلها لاحقا؛ تعدّ جهودا سامية في ظهور اتجاه وقائي يحث المعلمين على اعتماد الوعيين الفونولوجي والفونيمي في التدريس، وهذا كله يدل على أهميتهما البالغة وفاعليتهما الحقيقية المُؤَكَّدة في تعليم القراءة للأطفال في سن مبكرة.

إن الوعي الفونيمي والفونولوجي يجب أن ينمو ويتطور عند المعلم حتى ينعكس على عملية استخدامه في التدريس. وقد أوضحت دراسات كل من (Blachman، ١٩٩٧؛ Yech، ٢٠٠٣) أهمية هذه الحقيقة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت مدى اهتمام المعلمات باستخدام هاتين المهارتين أثناء تدريسهم القراءة، أو أهمية تدريب معلمات اللغة العربية على هاتين المهارتين؛ فقد تركزت معظم الدراسات خاصة في العالم العربي على إثبات أهميتهما، أو تجربة برامج لتدريس القراءة باستخدامهما، وغفلت معظم الأبحاث دراسة مدى اهتمام أو إدراك المعلمات لأهمية الوعيين الفونيمي والفونولوجي.

فعلى الرغم من وجود دراسات أجنبية وتعدد اختبارات قياس الوعيين الفونيمي والفونولوجي؛ إلا أن الأدب التربوي العربي يعاني افتقارًا في الدراسات الحديثة في هذا الموضوع (سليمان، ٢٠١٢). ومما يؤكد هذا الأمر دراسة استطلاعية قامت بها الباحثتان على عشر معلمات أوضحت إدراك العينة لأهمية المهارتين في تعليم القراءة في اللغة العربية، كما أوضحت هذه الدراسة الاستطلاعية أيضا مدى الاحتياج إلى التثقيف النظري والتدريب العملي عليهما. كما أجمعت العينة على أن الممارسة الحالية لتعليم القراءة باستخدام الوعيين الفونيمي والفونولوجي مبنية على العفوية والعشوائية دون المعرفة النظرية والتطبيقية بالمصطلحين، وأن ما تم تدريسهما من قبل بعض أفراد العينة ما هو إلا تقليد ما هو ممارس من قبل معلمات اللغة الإنجليزية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على وجهات نظر معلمات اللغة العربية بالمراحل التعليمية الأولى حول استخدام إستراتيجيات قائمة على المهارات الفونيمية والفونولوجية في تدريس القراءة للغة العربية في الصفوف الأولى.

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مفهوم الوعي الفونيمي والفونولوجي من وجهة نظر المعلمات؟
٢. ما أهمية الوعي الفونمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلبة المبتدئين من وجهة نظر أفراد العينة؟
٣. هل تهتم معلمات اللغة العربية باستخدام إستراتيجيات قائمة على الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب في الصفوف الأولى؟

٤. ما طموحات المعلمات فيما يخص تدريس القراءة باستخدام مهارات الإستراتيجيات الفونيمية و الفونولوجية؟

أهمية الدراسة

- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من كونه يتناول متغيرا مهما في مجال التعليم خاصة تعليم القراءة، من حيث اعتماد المعلمات على الوعي الفونيمي والفونولجي عند تدريس القراءة باللغة العربية، وتزداد هذه الأهمية نتيجة قلة البحوث التي أجريت على هذين المفهومين على المستويين العربي والمحلي – في حدود علم الباحثتين – فالحاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات حول الوعي الفونيمي والفونولوجي، والتعرف إلى مستوى استخدام إستراتيجيات قائمة عليهما عند تدريس اللغة للمراحل العمرية الأولى بصفة عامة؛ لذا تعدّ هذه الدراسة إضافة وإثراء للمكتبة التربوية التي من الممكن أن تلبي احتياجات كل من الباحثين والمتخصصين في المجال.
- إن دراسة الوعيين الفونيمي والفونولوجي كأحد الطرق الحديثة يعد من الموضوعات التي يمكن من خلالها الوقوف على الإستراتيجيات الحديثة في التربية والتعليم للأطفال في مراحلهم التعليمية الأولى، وهي من الموضوعات الجديرة بالدراسة.
- يمكن تحديد أهمية البحث الحالي على المستوى التطبيقي أيضا، وذلك في التأكيد على البحوث التربوية وبحوث تدريس القراءة وتحقيق تقدم في هذا المجال (مجال تدريس القراءة)، وذلك بالتشجيع على الاستخدام العملي لإستراتيجية تدريس القراءة المذكورة في الدراسة الحالية.
- كما تتمثل أهمية البحث على المستوى التطبيقي كذلك في تسليط الضوء على دراسة الوعي الفونيمي والفونولوجي باعتبارهما ضرورة للتغلب على مشكلات القراءة من قبل ظهورها كوقاية لهذه المشكلات التي ظهرت مجددا على الساحة نظرا لطبيعة التغيرات السريعة في إستراتيجيات التدريس.
- محاولة توظيف النتائج التي يتم التوصل إليها في الدراسة الحالية في العمل على زيادة استخدام إستراتيجيات قائمة على الوعيين في تدريس القراءة، وكفاءة النظم والمقررات التربوية القائمة على إثراء العملية التعليمية للطلاب خلال مراحلهم العمرية والدراسية الأولى.

مصطلحات البحث

الوعي الفونيمي

ويسمى أيضا بالوعي الفونولوجي للوحدة وهو الفهم بأن الكلام المنطوق يتشكل من مقاطع، وهي بدورها تتشكل من سلسلة معينة من الأصوات الفردية، وهو شرط لتعلم الأصوات والمقاطع ويعد ذلك ضرورة لتعلم القراءة في اللغة الأبجدية الصوتية مثل اللغة العربية؛ لأن هذه الأصوات الفردية (الفونيمات) تقابل الرموز المكتوبة، وبدون الوعي الفونيمي والأصوات لن تتكون لدى المتعلم الحساسية لتعلم الكلمات وتهجئتها، وسيعتمد بصورة كلية على حفظ أشكال الكلمات فقط دون فهم لتراكيبها (سليمان، ٢٠١٢).

والفونيم Phoneme أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى فى ذاتها (هلالاهان،٢٠٠٧)؛ أي أن أصوات الحروف منفردة (أ ب ت ث ... إلخ) تغير معنى الكلمة (نار – فار – جار – بار- دار-جبل – جمل).

الوعي الفونولوجي

يتمثل الوعي الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات (Torgeson، ٢٠٠٩)، كما يعرف بأنه وعي لغوي يُمكّن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث(Bennet، ١٩٩٨) كما يشير مفهوم الوعي الفونولوجي إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد (الوعي الفونيمي) أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المقروء أو المسموع (Macmillan، ٢٠٠٢) .

الإطار النظري

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة؛ حيث إنها تعتمد على مجموعة عمليات معرفية تقوم على تفكيك الكلمات أو الرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز (العابد ومطر، ٢٠٠٩). واللغة ما هي إلا أصوات ورموز منطوقة ومكتوبة يعبر بها أفراد المجتمعات عن حاجاتهم؛ حيث يعرفها ستيفن أولمان (في محمد، ٢٠٠٨: ١٠٤) بأنها "نظام من رموز صوتية مخزونة في أذهان أفراد الجماعة اللغوية". وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزا أساسيا لتنمية شتي المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتتكون اللغة –بصفة عامة– من مجموعة من المهارات وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (الناشف، ١٩٩٨).

وتستهدف عملية تعليم القراءة إكساب الطلاب مهارات آلية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية لهذه اللغة، وربطها بأصواتها المعينة لكي تشكل الكلمات والعبارات والجمل ذات الدلالة والمغزى (سليمان، ٢٠١٢). وإذا كانت لتعليم القراءة بصفة عامة أهمية كبيرة لتطور ثقافة وحضارة المجتمعات والأفراد، فإن لها أهميتها البالغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسي، وعلى وجه الخصوص في الصفوف الأولى من هذه المرحلة (رجب، ٢٠٠٧).

ويؤكد بيرنستن وتيجرمان (Bernstein & Tiegerman، ١٩٩٣) ضرورة تعليم أصوات حروف اللغة، باعتبارها المميزة لهذه اللغة، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة المهمة التي يجب تدريب التلاميذ عليها. ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعا للعسر القرائي، الذي يرى أنه ناتج عن عجزا في أولى مستويات اللغة وهو المستوى الفونيمي والفونولوجي، بسبب صعوبة في تحديد أصوات الكلمات والأحرف لدى الفرد؛ أي أن الوعي الفونيمي والفونولوجي ضعيف ((Gallagher et al.، ٢٠٠٠

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تتعلق بأهمية الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للأطفال

هدفت دراسة بلاتشمان (Blachman، ١٩٩٧)إلى مسح الدراسات والأبحاث التي تخصصت في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين من أجل الوقوف على أثر تنمية الوعي الفونيمي والفونولوجي في مرحلة الطفولة المبكرة على البدء بتعلم القراءة، وقد خلص الباحث إلى الحقائق الآتية: يوجد ارتباط قوي بين البدء بتعلم القراءة والوعي الفونيمي والفونولوجي، كما توجد علاقة متبادلة بين القدرة على الاكتساب المبكر لمهارة القراءة وبين مهارة الوعي الفونيمي والفونولوجي، وتعود هذه العلاقة إلى الدور المهم الذي يلعبه استخدام مفردات تتميز بالسجع مما يسهم في تسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الضعف في القراءة وبين مدى قدرة الطفل على فهم فكرة تحليل الكلمة إلى أصواتها.

وهدفت دراسة يعقوبي وآخرين (٢٠٠٣) إلى فحص أثر الوعي الفونيمي والفونولوجي في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية على عينة عربية محلية في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد طور يعقوبي وفريق بحثه أداة اشتملت على أحد عشر اختبارا لفحص مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي، مثل تمييز الأصوات في بداية ونهاية الكلمات، ومقارنة الأصوات في بداية ونهاية الكلمات، وفصل المقاطع الأول والأخير في الكلمات المعطاة للطفل، وقد توصل يعقوبي وفريقه إلى أهمية أن يقوم معلمو اللغة العربية بالتدريب المناسب على مهاراتي الفونيمي والفونولوجي حتى يصبح لدى الأطفال قدرة طبيعية واستعداد على اكتساب مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي بشكل خاص، وتطوير مهارتي القراءة والكتابة بشكل عام.

كما هدفت دراسة يه (Yeh، ٢٠٠٣)إلى المقارنة بين مدخلين من مداخل تعليم القراءة لأطفال مرحلة الرياض في التغلب على صعوبات القراءة التي تواجههم، وقد اختار الباحث عينة البحث من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة من أربعة فصول، وقد قسم هذه العينة إلى مجموعتين: الأولى درست بالمدخل الأول الذي ركّز على التنغيم والأنشطة القصصية في تعليم القراءة، والثانية درست

بالمدخل الثاني الذي ركّز على مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي. وقد أشارت النتائج إلى تفوق أطفال المجموعة الثانية التي درست بمدخل الوعي الفونيمي والفونولوجي، حيث كانوا أكثر قدرة على الربط بين الأصوات والحروف التي تدل عليها. وأوصت الدراسة بضرورة تركز معلمي القراءة في مرحلة رياض الأطفال والمراحل الدراسية الأولى على تعليم مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي لأهميتها في التغلب على صعوبات تعلم القراءة.

وهدفت دراسة ليركانين وآخرين (Lerkanen، et. Al.، ٢٠٠٤)إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونيمي والفونولوجي والأداء القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وقد اعتمدت الدراسة على عينة عددها ٨٥ تلميذا، وقد تم التركيز على مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي أثناء تعليمهم القراءة، وتم اختبار أفراد العينة ثلاث مرات خلال العام في مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي، وأربع مرات في مهارات القراءة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة تبادلية بين الوعي الفونيمي والفونولوجي وتعلم القراءة.

وأخيرا؛ هدفت دراسة فوي ومان (Foy & Mann، ٢٠٠٧)إلى التعرف على أثر تدريس الوعي الفونيمي والفونولجي في تنمية قدرة تلاميذ مرحلة الرياض على النطق الصحيح للأصوات، وقد أجريت الدراسة على عينة من الأطفال عددها ٦٦ طفلا تم تعليمهم القراءة مع التركيز على مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي، وأشارت النتائج إلى أن تعليم الوعي الفونيمي والفونولوجي قد أسهم في تنمية قدرة التلاميذ على تعرف أصوات الحروف ونطقها بصورة صحيحة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١-أهمية تعليم المهارات الصوتية ومهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي في تعليم القراءة وقدرتها على علاج ما يمكن أن يظهر من صعوبات في تعلم القراءة.

٢-تركيز الدراسات الأجنبية في تعليم مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي على مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية؛ مما يشير إلى ضرورة البدء في تعليم مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي في المراحل الأولى من تعليم القراءة.

٣-قلة الدراسات العربية التي اهتمت بالوعي الفونيمي والفونولوجي في تعليم القراءة.

٤-ندرة الدراسات العربية التي تناولت منظور المعلمين اتجاه استخدام إستراتيجيات الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة في اللغة العربية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب النوعي qualitative من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة وإيجاد إجابات عن أسئلتها، من خلال إجراء مقابلات شخصية مع العينة المقصودة ثم استخدام أساليب تحليل مضمون الاجابات لاستخلاص النتائج.

عينة الدراسة

تمت مخاطبة الجهة المختصة بوزارة التربية والتعليم لمخاطبة مديري المدارس للسماح بإجراء مقابلات شخصية مع المعلمات؛ حيث وافقت ٦ مدارس بمحافظة السيب، وعليه؛ اتفق فريق البحث مع المعلمات اللواتي رحبن بالفكرة، وكان عددهن ١٦ معلمة مجال أول بالصف الأول من التعليم الأساسي بمدارس محافظة السيب.

أداة الدراسة

اعتمدت المقابلات الشخصية على عدد من الأسئلة المفتوحة التي تناولت المحاور التالية:

١. معرفة وإدراك المعلمات بمفهومي الدراسة "الوعي الفونمي والفونولوجي".

٢. معرفة وإدراك المعلمات بأهمية الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة.

٣. معرفة وإدراك المعلمات بالإستراتيجيات التدريسية القائمة على مهاراتي الفونيم والفونولوجي.

٤. التشجيع على التدريب عليهما وعلى ممارستهما.

وقد تم تحويل هذه المحاور إلى ١٤ سؤالاً مفتوحا تم توجيهها لأفراد العينة، وتمت الاستعانة بالدراسات السابقة ونتائجها عند وضع هذه الأسئلة، والجدول التالي يوضح الأسئلة التي تخص كل محور وعددها.

جدول(١)

محاور المقابلة وعدد أسئلتها وأرقامها

المحور	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
١-التعريف بمفهومي الدراسة	٤	١، ٢، ٣، ٤
٢-الأهمية من استخدام المفهومين	٣	٥، ٦، ٧
٣-استخدام إستراتيجيات للمهارتين	٤	٨، ٩، ١٠، ١٢
٤-التشجيع على ممارستهما والتدريب عليهما	٣	١١، ١٣، ١٤

وقد تم طرح الأسئلة على المعلمات وطلب منهن ذكر بعض البيانات الشخصية.

صدق الاداة

تم التحقق من صدق الأسئلة المستخدمة في المقابلات الشخصية من خلال عرضها على عدد من المحكمين كأسلوب لتحقيق الصدق في البحوث النوعية، ووفقاً لمل من لينكولن و جوبا (Lincoln & Guba ٢٠٠٠) فان التحكيم لدى خبراء ومتخصصين في مجال الدراسة يضفي مصداقية بأن المحاور التي تدور من خلال المقابلات تعد مناسبة لتحقيق الهدف من الدراسة، وكذلك بأن المنهج المستخدم مناسب أيضا. كما أوضح فان در مارن Van Der Maren ،١٩٨٦)) أن هذه الخطوة تظهر أهمية إجراء دراسة تضم فريق عمل مكون من عدة تخصصات ترتبط بموضوع الدراسة.

وقد تمت مراجعة الأسئلة من قبل (٦) من الأساتذة والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية والقياس والإحصاء بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ حيث أبدى المحكمون آراءهم فيما يختص بارتباط كل سؤال بالهدف من الدراسة، ووضوح كل سؤال وسلامته اللغوية.

واشتملت معظم التعديلات المطلوبة على الوضوح والسلامة اللغوية، وعليه؛ تم إعادة صياغة كل الأسئلة التي كانت مسار تعليق من المحكمين، كما تم حذف سؤال اتفق معظم المحكمين على عدم جدواه بالنسبة إلى الدراسة وهو:

- من وجهة نظرك؛ هل هناك أهمية للقيام بدراسة عن الوعي الفونمي والفونولوجي؟

كما تمت إضافة سؤالين اقترحهما أحد المحكمين واتفق فريق البحث على أهميتهما في خدمة هدف البحث وهما:

١. هل تنصحين المعلمات والمعلمين بضرورة تدريس الطلبة اعتمادا على الوعي الفونولوجي و الفونيمي؟

٢. هل ترغبين في المشاركة بدورة تدريبية عن إستراتيجيات تدريس المهارتين الفونيمي والفونولوجي؟

وبالإضافة إلى ما ذكر أعلاه؛ حرص الباحثون على الدقة في نقل الحقائق التي ذكرها أفراد العينة، وهذا ما يتطابق مع ما أشار إليه (Gay et al.، ٢٠٠٦) بأن الصدق في البحث النوعي يتمثل في دقة البيانات النوعية التي يتم جمعها من قبل الباحث ومدى مساهمتها في قياس ما يريد قياسه.

ثبات الأداة

يؤكد العديد من الباحثين على أن الثبات في البحوث الكمية يقابله الموضوعية dependability في البحوث النوعية ،٢٠٠٠) (Lincoln

Guba & ؛ حيث عرف كل منهم هذا المصطلاح بالثقة أو جدارة في البحث. فحجر (٢٠٠٣) يوضح أن الموضوعية تعني قيام الباحث بتعليق مشاعره وأحكامه تجاه مجال البحث؛ ويؤكد كامبل (Campbell، ١٩٩٦) أن الثبات في البحوث النوعية يتوقف على مدى التدقيق في كل مرحلة من مراحل البحث، وعليه؛ لابد من التأكد بأن نوعية العينة مناسبة للبحث وأن الأداة المستخدمة في جمع البيانات هي الأفضل لتحقيق الهدف من البحث، وأن يتسم المحققون أوالباحثون بالموضوعية، كما أن تحليل البيانات يتم على أسس ثابتة وبدقة وصرامة تبعد الباحث عن التحيز (Richardson،٢٠٠٠). وعليه؛ اتخذ فريق البحث العديد من الإجراءات التي قد تساعد على ضمان الثقة والموضوعية، ومن أمثلة ذلك:

١. التدريب الجيد لمساعدي البحث الذين يقومون بإجراء المقابلات الشخصية (Andreani & Cochon، ٢٠٠٣)؛ حيث تم تدريب الباحثين المساعدين بالبحث على القيام بالمقابلات الشخصية، ثم قام كل مساعد بحث بإجراء المقابلة مع زميله ثم مع الباحث الرئيسي مرة أخرى، كل ذلك قبل قيامهم بإجراء مقابلات مع المبحوثين.
٢. اختيار أكثر من باحث لاجراء المقابلات؛ وذلك للابتعاد قدر الامكان عن الذاتية أو تأثير المحقق على مسار المقابلة؛ فقد تم اختيار اثنين من مساعدي البحث لإجراء المقابلات الشخصية، كما تم أيضا تسجيل المقابلات وإعادة كتابتها لضمان الحفاظ على البيانات.
٣. أن يتم تحليل البيانات بطريقة ثابتة على أن يتم ترميز البيانات بطريقة محددة ودقيقة لضمان الموضوعية (Andreani & Cochon، ٢٠٠٣)؛ فقد اتبع الباحثون الطريقة التحليلية والتركيبية an synthesis حيث يتم ترميز البيانات وفقا لـ ٤ محاور أساسية تخدم الهدف من البحث.

تحليل مضمون المقابلات الشخصية

اعتمد الباحثون في تحليلهم لمضمون إجابات المبحوثين على طريق الـ Ana synthesis وهذه الطريقة -كما ذكرت في ماكاسيا ولوجوندر Macacia ،٢٠٠٠)) ،Legendre، ٢٠٠٠))- تحليلية تتضمن إدراج وتصنيف البيانات التي تم الحصول عليها وفقا لـ ٤ محاور وهي :

- المحور الأول معرفة المفاهيم الرسمية
- المحور الثاني معرفة الأهداف والأهمية
- المحور الثالث الممارسة الفعلية
- المحور الرابع معلومات أخرى

ففي المقام الأول قام الباحثون بتوزيع الأسئلة على هذه المحاور الأربع بشكل يسمح بتحليل الإجابات عنها وكما يوضح الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢)

توزيع المحاور على الأسئلة

المحاور	عدد الأسئلة	رقم السؤال
التعريفي	٤	١، ٢، ٣، ٤
الأهداف	٣	٥، ٦، ٧
الممارسة	٤	٨، ٩، ١٠، ١٢
المعلومات الأخرى	٣	١١، ١٣، ١٤

ويلاحظ من الجدول السابق أن الاجابات توزعت على الأسئلة المتعلقة بكل محور بين ٤ أنواع من الإجابات: لا أعرف، معلومات خاطئة،

معلومات صحيحة ولكن ناقصة، معلومات صحيحة، فجاءت على النحو التالي:

جدول (٣)

طرق تحليل الإجابات وفقا لكل محور

رقم السؤال	لا أعرف	معلومات خاطئة	معلومات صحيحة ولكن ناقصة	معلومات صحيحة

نتائج المقابلات ومناقشتها

السؤال الأول: ما مفهوم الوعي الفونمي والفونولوجي من وجهة نظر أفراد العينة؟

من أجل إعطاء صورة واضحة عن إجابة أفراد العينة عن السؤال أعلاه؛ لابد من تقديم جدول يتضمن المحاور الأساسية لإجاباتهم كما يلي:

جدول (٤)

استجابات أفراد العينة على السؤال الأول

المحور	أرقام أسئلة المقابلات	لا أعرف	مصدر موثوق	معلومات خاطئة	معلومات صحيحة ولكن ناقصة	معلومات صحيحة
مفهوم الوعي الفونيمي والفونولوجي	السؤال الأول والرابع	٨	٤	١	٣	
	السؤال الثاني	٤		٤	٧	١
	السؤال الثالث	٣		٦	٥	٢

تناول الجدول السابق توزيع إجابات أفراد العينة على الأسئلة رقم ١،٢،٣،٤ التي اشتملت على: مدى معرفة المعلمات بالمفهومين ومدى معرفتهن بكل مفهوم على حدة ومصدر معلوماتهن.

وتشير بيانات الجدول السابق إلى محدودية بل وندرة المعلومات الصحيحة مقارنة باعتراف المعلمات بعدم التعرف على المفهومين وعدد المعلومات الخاطئة أو الناقصة؛ مما أثار انتباه الباحثتين؛ حيث يعد هذا مؤشرا مهما على نتائج الأسئلة التالية للبحث بحيث لا يمكن أن يمارس معلم إستراتيجية تدريس معينة في فصله دون أن تكون لديه معلومات كافية عنها.

ونستنتج مما ذكر أعلاه أن ثقافة الوعي الفونيمي وكذلك الوعي الفونولوجي محدودة لدى المعلمات بصفة عامة، وإن كانت مرتفعة نسبيا لدى بعض المعلمات إلا أنها جاءت ناقصة، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك بعض المعلمات التي نالت تدريبات مؤخرة في البرنامج الأكاديمي: وهو برنامج إنماء مهني تنظمه إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم كل عام لمعلميها، كما أن هذه النتيجة تعد تفسيرا للوضع السائد لدى معلمات عمان –بصفة خاصة– وفي الدول العربية –بصفة عامة– حيث إن المعلمات بالفصول العادية لا يهتممن بما هو جديد، على اعتبار أن الأطفال يفهمون بالإستراتيجيات التقليدية فلماذا إذن البحث عن جديد، كما أن هناك اعتقادا أن كل إستراتيجية حديثة قد تخص معلم الصعوبات. فمن الملاحظ تركيز معظم الدراسات العربية التي تناولت المهارتين على ارتباطهما بمشكلات القراءة وبصعوبات التعلم؛ فمعظم هذه الدراسات اتخذت عينتها طلبة ذوي صعوبات التعلم (رجب، ٢٠٠٧؛ حجازين، ٢٠٠٦؛ أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢؛ منتصر ٢٠١٤؛ العايد ٢٠٠٩) وكأن المفهومين مرتبطان بمشكلات القراءة على خلاف الدراسات الأجنبية التي تناول بعضها عينة من ذوي صعوبات التعلم مثل دراسات كل من (Gillon، ٢٠٠٠؛ Elbro et al.، ٢٠٠٤؛ Kirk & Gillon، ٢٠٠٧) إلا أن معظمها تناولت المرحلة العمرية المبكرة وجاءت عينتها من أطفال غير مشخصين بذوي صعوبات القراءة (Davidson & Jenkins، ١٩٩٤؛Blachman،

٢٠٠٠; Yech، ٢٠٠٣; Lerkanen et al.، ٢٠٠٤; Foy، Mann، ٢٠٠٦; Luk، ٢٠٠٥;

كما نستنتج من بيانات الجدول أيضا أن تعدد الإجابات بـ "لا أعرف" تتفق مع العديد من الباحثين الذين يرون وجود فقر في الدراسات العربية الحديثة فيما يخص الوعي الفونيمي و الفونولوجي وأساليب قياسه (سليمان، ٢٠١٢).

السؤال الثاني: ما أهمية الوعي الفونمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلبة من وجهة نظر أفراد العينة؟

تباينت إجابات أفراد العينة على الاستجابات الأربعة عن هذا السؤال بين "لا أعرف" و"لديه معلومات خاطئة"، و"لديه معلومات صحيحة ولكن ناقصة"، و"لديه معلومات صحيحة" كما هو مدرج في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

نتائج إجابة السؤال الثاني

المحور	أسئلة المقابلات	لا أعرف	معلومات خاطئة	معلومات صحيحة و لكن ناقصة	معلومات صحيحة
أهداف و أهمية الوعي الفونيمي و الفونولوجي في تدريس القراءة	السؤال الخامس	٦		٦	٤
	السؤال السادس والسابع	٧	٤	٥	

يشير الجدول السابق إلى استمرار انخفاض مستوى المعرفة بأهمية الإستراتيجيات المعتمدة على هاتين المهارتين لدى المعلمات، علما بأن السؤالين الموجهين للمعلمات خلال هذا المحور تناولا: ١-أهمية الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي في تدريس القراءة وهدفهما، ٢- وما إذا كانت الأهمية تعني تدريسهما لمدة زمنية محددة يوميا و كم هي هذه المدة. فمن الملاحظ أن معظم الإجابات عن السؤال الثاني جاءت بين عدم معرفة المعلمات بهذا الأمر (٦ – ٧ معلمات أجبنَ "لا أعرف") وبين معلومات خاطئة أو ناقصة (٤ – ٦ جاءت بإجابات خاطئة وإجابتين صحيحة ولكن ناقصة)، علما بأن هاتين الإجابتين الأخيرتين جاءتا من معلمات سبق وأن حضرن دورة في الوعي الفونيمي والفونولوجي، وأما المعلومات الصحيحة فقد جاءت من ٤ معلمات فقط.

و ترى الباحثتان أنه رغم إثبات الدراسات الحديثة التي قام بها كل من (سليمان ٢٠١٢، Gordon& Lynn، ٢٠٠٢; Yop &Yop، ٢٠٠٩) حول أهمية المفهومين لتدريس القراءة للطلاب في المراحل المبكرة للتعليم إلا أن هناك نقصا في فهم تلك الأهمية، وذلك يجعل المعلم لا يسعى إلى استخدامه بالدرجة الكافية فمعظم المعلمات تسمع عن المفهومين دون أي دراية بتفاصيل تلك الأهمية و مثال على ذلك الإجابات التالية:

" أعتقد نعم" " نعم له أهمية كبيرة في تعلم الأطفال القراءلأنه يعتمد على الأصوات ومن خلال تكرار الصوت لدى الطفل يسطيع الاستيعاب كما أنه ينمي مهارة الاستماع"، "نعم له أهمية لأن فقدانه يؤدي إلى صعوبة القراءة"، "لا أعلم"، " نحن كلما تعلمنا أو تعرفنا على أهداف هذا العلم أكيد بيكون هناك في إيجابيات تكمن الأهمية في النشأة إذا تنشأ هذا الطفل على العلم الذي يستفيد منه معنويا وماديا وفكريا ولغويا أكيد بينمي فكرة"، " نعم – الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة كتقسيم الجمل إلى كلمات، تقسيم الكلمات إلى مقاطع ،التنغيم، المزج الصوتي". فهناك إجابات جاءت قريبة إلى المعلومات الصحيحة وكانت بها مهنية أكثر عن غيرها؛ مما يشير إلى وجود معلمات لديهم الوعي بأهمية هذه المهارات في العملية التدريسية، وعليه راجعت الباحثتان الإجابات للتأكد من عدد الحاضرين دورة في الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي بين المعلمات؛ فوجدتا أن اثنتين فقط حضرتا دورات في الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي، أما باقي المعلمات فلم يحضرن أي دورات، بل هناك من قام بقراءات حرة ومن سمع من زميلاته أو من بحث على الإنترنت.

كما يلاحظ أيضا أن الإجابات الصحيحة عن السؤال السابع في هذا المحور جاءت أضعف من الإجابات الصحيحة ولو بشكل جزئي على السؤال الخامس، وهذه الملاحظة فسرها فريق البحث بأن هذا السؤال جاء ليؤكد هل هناك فهم صحيح لهذه الأهمية؛ حيث إنه يتحدث عن الإحساس بأهمية هذين المفهومين في الممارسة اليومية، إلا أن هذا لم يتضح من الإجابات. ولقد اطلع فريق البحث على

منشورات on line) The International Reading Association) من أجل تحديد الإجابات الصحيحة والناقصة والخاطئة على هذه الأسئلة؛ حيث ورد في منشوراته أن أهمية مدة أو زمن التدريس لهذين المفهومين تتوقف على المرحلة العمرية للطلبة وعلى الأنشطة المقدمة له، فهناك أنشطة مكثفة وهي التي ينصح بها في المراحل العمرية المبكرة قد تتطلب مدة أقل من غيرها. غير أن إجابات المعلمات لم تشمل أي اشارة للمراحل العمرية ولا لكيفية تحديد هذه المدة؛ فمعظم الردود جاءت عشوائية؛ حيث إن الاجابة عن هذا السؤال احتوت على جزء من الممارسة وهو ما سوف يعالج في السؤال البحثي الثالث.

السؤال الثالث

هل تهتم معلمات اللغة العربية باستخدام إستراتيجيات قائمة على الوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب في الصفوف الأولى؟

للإجابة عن هذا التساؤل حللت الباحثتان إجابات الأسئلة: الثامن والتاسع والعاشر والثاني عشر التي تناولت الموضوعات التالية: توضيح ما إذا كانت المعلمات تستخدمن إستراتيجيات وطرق تدريس هاتين المهارتين في الفصول، إعطاء أمثلة للإستراتيجيات المستخدمة في الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي في تدريس القراءة، وكذلك الفترات المناسبة لهذا التدريس والمدة الزمنية، وأخيرا المرحلة العمرية المناسبة لتدريسهما وجاءت إجابات المعلمات كما يوضحها الجدول أدناه.

جدول رقم (٧)

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث

المحور	السؤال	لا أعرف أو لا أطبقهما	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة ناقصة	إجابة صحيحة
المحور الثالث الممارسة		م.ع.	م.ع.	م.ع.	م.ع.
	السؤال الثامن	٩	٢	٥	
	السؤال التاسع	١١	٤		
	السؤال العاشر	٤	١٢	١	
	السؤال الثاني عشر	٦	٥	٢	٣

ويوضح الجدول أعلاه نتائج تحليل الإجابة عن أهم الأسئلة في هذا البحث، المتعلق بطرق ممارسة وتطبيق إستراتيجيات تدريسية قائمة على الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي في الفصول الدراسية. حيث أظهرت النتائج ضعفا واضحا في هذا الجانب. فالسؤال التاسع كان يطلب من المعلمة وصف إحدى الإستراتيجيات التي تطبق هاتين المهارتين في الفصول. لقد توزعت إجابات المعلمات بين "لا أعرف"، "إجابات خاطئة"، وجاءت إجابة واحدة "كانت صحيحة ولكن ناقصة"، وذلك يعني أن هناك فجوة كبيرة في استخدام هذه الإستراتيجيات بالتدريس اللغة العربية في هذه المرحلة العمرية من التعليم. وعن طريق الملاحظة للوسائل التعليمية الملصقة في الفصول وجدت الباحثتان أن هناك من المعلمات من يستخدم بعض أساليب الوعيين في تدريسهم للقراءة دون علمهن بذلك. مثال استخدام الأغاني والألعاب بالكلمات، وأصوات الكلمات والحروف، تقسيم الكلمات إلى مقاطع،...إلخ، ولكن دون تقنين ودون استخدامهم بالطرق العلمية المتبعة كالتدريج من الكلمات ذات الصوت الواحد إلى الكلمات ذات الصوتين ثم ذات الثلاث أصوات، أو التعامل مع الصوت الاول بالكلمة،... إلخ. (International Reading Association & National Association for the Education of Young Children، ١٩٩٨)؛ فعدم اتباع الطرق العلمية في تدريس المهارات الفونيمية والفونولوجية يفقدهما الكثير من تأثيرهما على تحسين الأداء القرائي للطالب، وهذا

ما يفسر عدم قدرة المعلمات على الاجابة عن السؤالين التاسع والعاشر اللذان يطلبان تحديد فترات استخدام هذه الإستراتيجيات، وأي مرحلة عمرية تعد الأنسب في ذلك؛ حيث توزعت الإجابات بين "لا أعرف"، و"إجابات ناقصة".

ومن ضمن الإجابات المتكررة التي حصلت عليها الباحثتان: " يمكن أن تسألين معلمة الصعوبات عن ذلك،" وهناك إجابة أخرى: "أعتقد أن هذه الإستراتيجيات تتبع في فصول الصعوبات وليس في الفصول العادية، ولكن لم تستطع إلا معلمة واحدة أن تشرح على أي أساس يظهر هذا الاختلاف وسبب هذا الاختلاف؛ حيث أوضحت أن الخلاف في عدم قدرة الطفل ذو الصعوبة على إدراك مرحلة أو أكثر من مراحل الوعي الفونيمي والفونولوجي، وذكرت أن على المعلم اكتشاف هذه المرحلة ومحاولة تعويضها للطفل ذو الصعوبة، و قد جاءت إجابتها متفقة مع ما أوردته (The International Reading Association (on line التي أوضحت أن جميع الأطفال يمكننا تدريسهم الوعيين في المراحل التعليمية الأولى، إلا أن هناك بعض الأطفال الذين يتعثرون أثناء تدريسهم بعض هذه المهارات وتظهرعليهم علامات تعد مؤشرا قويا لظهور الديسلكسيا، التي قد تحتاج إلى متخصص يساعدهم على تخطي بعض المشكلات في القراءة.

أما بالنسبة إلى السؤال الثاني عشر الذي تناول (السن المناسب لتدريس الوعيين للطفل بصفة عامة) فجاءت الإجابات - كما يوضحها الجدول- بشكل أفضل من إجابات الأسئلة الأخرى؛ حيث أجابت ثلاث معلمات إجابات صحيحة مثال: "في السن الثالثة رياض الأطفال"، "٥ سنوات يخرج من التمهيدي ينطق بالأصوات القصيرة"، "في عمر ماقبل المدرسة (٢-٥) سنوات يبدأ بتعليم وتدريب الطفل على الوعي الفونيمي"، "في سن الطفولة المبكرة ما يقارب ٣ سنوات "، واتفقت مع ذلك معظم الدراسات (Torgesen and Mathes، ٢٠٠١)) أن يكون تدريس المهارات الفونيمية والفونولوجية بدءا من الروضة وانتهاء بالصف الأول على أن يتم تدريس المهارات الفونيمية والفونولوجيا بالتدريج؛ ففي هذه المرحلة التعليمية لا يمكن التفريق بين الأطفال على أساس أنه ذوي صعوبات أو لا، وإن كان هذا لا يعني عدم وجود مؤشر باحتمالية وجود صعوبات لدى الطفل لاحقا، أوعدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

السؤال الرابع:

ما طموحات المعلمات فيما يخص تدريس القراءة باستخدام مهارات الإستراتيجيات الفونيمية والفونولوجية؟

حللت الباحثتان نتائج الإجابات عن ثلاثة أسئلة تخص هذا التساؤل البحثي تناولت الموضوعات التالية: مدى الاهتمام بالتعرف على معلومات أكثر تخص هذه المهارات، مدى تشجيع الآخرين على استخدامهما في تدريس القراءة، مدى الاستعداد للاشتراك في ورش عمل تخصهم. والجدول التالي يوضح توزيع الإجابات عن هذه الأسئلة:

جدول رقم (٨)

نتائج إجابات السؤال الرابع

المحور	الأسئلة	نعم	لا	بدون إجابة
معلومات أخرى عن الوعي الفونيمي والفونولوجي	السؤال الحادي عشر	١٦		
	السؤال الثالث عشر	١٦		
	السؤال الرابع عشر	١٦		

يتضح من هذا الجدول مدى اهتمام معلمات اللغة العربية بالتعرف على المعلومات المتعلقة بإستراتيجيات تدريس الأطفال استنادا على مهارات الفونيم والفونولوجي، وتشجيع المعلمات على تطبيق ذلك في الفصول التي يدرسونها بالاضافة إلى حضور دورات وورش عمل في هذا الشأن، حيث أجبن جميعا إجابات إيجابية عن الأسئلة الثلاثة، ومن الملاحظ هنا أن الرغبة في التعرف على معلومات وحضور الورش التدريبية اتفقت عليها كل المعلمات، خاصة مع ارتفاع نسبة اجاباتهم بـ "لا أعرف" في الأسئلة الأخرى مما قد يفسر رغبتهم الملحة في

المعرفة.

الاستنتاجات

من خلال المقابلات التي قام فريق البحث باجرائها حول موقف المعلمات في سلطنة عمان من إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الفونيم والفونولوجي وما تمخض عن الدراسات السابقة؛ يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

١- أظهر البحث الحالي ضعف معلومات المعلمات -بصفة عامة- فيما يخص الوعي الفونيمي والفونولوجي، فقد مالت معظم الاجابات إلى الاستجابة "لا أعرف" وتلاها المعلومات الناقصة والخاطئة، أما المعلومات الصحيحة فجاءت في المرحلة المتأخرة وبفارق كبير.

٢- تبين أن هناك اختلافا بين معلومات المعلمات؛ فمنهن من هن أكثر دراية بأهمية هاتين المهارتين وبعضهن يمارسنهما، إلا أن معظمهن يحتاجن إلى التدريب عليهما؛ حيث إن معلوماتهن جاءت خاطئة أو ناقصة أو لا أعلم، ولم تشتمل أي إجابة منهن على استجابة "معلومات صحيحة".

٣- وفيما يتعلق بمعرفة المعلمات بأهمية تدريس هذتين المفهومين؛ فاتضح لنا من استجاباتهن أن حوالي نصف أفراد العينة تعي أهمية تدريسهما لتحسين الأداء القرائي في الفصول الدراسية، إلا أن ترجمة هذه الأهمية في الواقع فلم تضح في إجاباتهن؛ حيث لم ترد أي اجابة صحيحة من أي من أفراد العينة فيما يخص مدة تدريسهما.

٤- كما لوحظ ظهور اعتقاد سائد بين بعض المعلمات أن هاتين المهارتين ترتبط أكثر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا المفهوم خاطئ. فالطفل العادي مثله مثل الطفل ذوي الصعوبات يحتاج إلى تدريس هاتين المهارتين بصورة منتظمة ومقننة وذلك في السنين المبكرة من التعليم.

٥- أما بالنسبة إلى المرحلة العمرية لتدريس المفهومين؛ فقد لوحظ من خلال البحث عدم دراية عدد من المعلمات بالسن المناسب الذي يمكن أن يتم فيه تدريس المفهومين.

٦- أما فيما يتعلق بممارسة تدريس الوعيين لطلبة المدارس، فقد ظهر أن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس هاتين المفهومين في الفصول الخاصة بهن بالطريقة الصحيحة.

التوصيات

١- على المستوى النظري

تحتاج المعلمات إلى بحوث تنتج إستراتيجيات عن تدريس القراءة باللغة العربية باستخدام مهارتي الوعي الفونيمي والفونولوجي؛ فمعظم البحوث العربية التي استطاع الفريق البحثي الاطلاع عليها شملت بحوثا تجريبية لبرامج أعدت لطلاب صعوبات التعلم، أما الطلاب العاديين فكان حظهم محدودا في هذا الإطار. ونوصي بضرورة توسيع الدراسات العربية في هذا المجال من أجل وضع أسس ونظريات قد تساعد المعلمات (خاصة معلمات الفصول العادية) على فهم هاتين المهارتين في ضوء متطلبات اللغة العربية وخصائصها.

٢- على المستوى المنهجي

إن هذا البحث قد استخدم المنهج الكيفي Qualitative Method وجاءت عينته محدودة فهو يحتاج إلى دعم بأبحاث أخرى كيفية وكمية قد تؤتي ثمارا تدعم ما توصل إليه هذا البحث، إلا أنها بالتأكيد سيكون لها تأثير في إثراء المجال بمعلومات قد تفيد المعلم الذي يحتاج العون والمتعلم الذي يعتبر محور اهتمامنا.

٣- على المستوى التطبيقي

إن سلطنة عمان تقدمت بطلابها في اختبار (Pirls، ٢٠١١) وجاءت النتائج محدودة وغير مرضية، لذا تحتاج السلطنة إلى إعادة

تقييم مناهجها خاصة على مستوى الفصول الأولى من أجل النهوض بمستوى القراءة بالسلطنة. وبالنسبة إلى الواقع بالمدارس العامة؛ فنجد أن كل مدرسة بها معلم صعوبات تعلم يواجه أعداد كبيرة محولة له للتشخيص والتدخل بل وهناك قائمة انتظار من طلبة يعتقد أن لديهم صعوبات تعلم وهذه الأعداد غير منطقية؛ فقد تشير إلى وجود خلل في العملية التعليمية نفسها أو تشير إلى الاحتياج الملح لإعادة تقييم المناهج على مستوى الفروقات بين معلم الفصول العادية ومعلم صعوبات التعلم.

٤- على المستوى العملي

- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتقديم دورات وورش عمل عن الوعي الفونيمي والفونولوجي لمعلميها في المراحل التعليمية المبكرة، ومن الضروري إصدار دليل ومطبوع تدريبات جاهز لكل معلم حتى تضمن العمل الموحد بين المعلمين.
- أن تقوم كليات التربية في السلطنة وفي الدول العربية بإلقاء الضوء على الطرق الحديثة في تعليم القراءة في اللغة العربية كالوعي الفونيمي والفونولوجي ولا تقتصر هذه الطرق على تدريس اللغات الأجنبية
- ضرورة وجود لجنة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية للوقوف على أحدث ما تتوصل إليه الأبحاث فيما يخص طرق التدريس الحديثة في هذا المجال.
- زيادة اهتمام كليات التربية بالأبحاث التي تخص طرق تدريس اللغة العربية بصفة عامة وطرق تدريس القراءة في اللغة العربية باستخدام المهارتين بصفة خاصة.

المراجع

أبو الديار، مسعد نجاح، و محفوظي، عبدالستار، و طيبة، نادية، و البحيري، جاد (٢٠١٢). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. مركز تقويم وتعليم الطفل: الكويت.

حجازين، حيدر مبارك (٢٠٠٦). مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. رسالة ماجيستير غير منشورة.

رجب، ثناء عبدالمنعم (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٦٥).

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٢). الوعي الصوتي و علاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي. القاهرة: عالم الكتب.

العايد، عبد الله حسين (٢٠٠٦)، تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف منها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.

مطر، عبدالفتاح والعايد، واصف (٢٠٠٩) فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة)، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، من الفترة ٢٢-٢٦ مارس .

محمد، محمد عويس القرني إبراهيم . (٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية . مجلة القراءة والمعرفة –مصر، ٨٠ ، ٩٢ - ١٤١.

منتصر، مسعودة، و الشايب، محمد الساسي، و العيس، إسماعيل. (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤ – ٥). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد ١٥.

الناشف، هدي (١٩٩٨) إعداد الطفل للقراءة والكتابة . دار الفكر العربي ، القاهرة .

هلا لاهان، دنيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارغريت؛ مارتنيز، اليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم .ترجمة عادل عبدالله،دار الفكر،عمان

يعقوبي، غانم وهادية عرين، وخميس، ريم (٢٠٠٣). دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية. الرسالة. العدد ١١/١٢ ص: ٥٨٧-٦٠٧.

المراجع الأجنبية

Andreani، J.-C.، Conchon، F.، (٢٠٠٣). Les méthodes dévaluation de la validité des enquêtes qualitatives en marketing، Actes du ٣e Congrès International sur les Tendances du Marketing en Europe، ٢٨-٢٩، ٢٠٠٣ novembre، Venise، CD-Rom، Web Link.

Barbosa، T.، Miranda، M.، Santos، R.،& Bueno، O.(٢٠٠٩). Phonological Working Memory، Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children . Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal، vol.٢٢ ٢٠١-٢١٨،(٢).

Bennett، L. (١٩٩٨).Teaching Phonological Awareness With An Emphasis On Linkage To Reading ، P.H.D، Simon Fraser University.

Bernstein، D. & Tiegerman، E. (١٩٩٣). Language and communication disorders in children. New York، Macmillan publishing.

Blachman، B. (١٩٩٧). Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale. In B. Blachman (Ed.)، Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention (p.٤٣٠ – ٤٠٩). Mehwah، NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Campbell، D.T. (١٩٩٦). Technology، multimedia، and qualitative research in education. Journal of Research on Computing in Education، ١٣٣-١٢٢ ،(٩) ٣٠.

Cassar، M.، Treiman، R.، Moats، L.C.، Pollo T.C and Kessler، B. (٢٠٠٥). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children? Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal، ٤٩-٢٧ ،١٨.

Elbro، E. Carsten.، M. Petersen، R .،& Dorthe، K.(٢٠٠٤). Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia. Journal of Educational Psychology، ٦٧٠-٦٦٠،(٤) ٩٦.

Davidson، M.، & Jenkins، J. R. (١٩٩٤). Effects of phonemic processes on word reading and spelling. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/٦٢٨١٥٣٩٧?accountid=٢٧٥٧٥.

Gallagher ،A.، firth ،U.، & Snowling ،M.(٢٠٠٠) .Precursors Of Literacy Delay Among Children at Genetic Risk of Dyslexia . Journal Of Child Psychology And Psychiatry، ٢١٣-٢٠٣ ، ٤١.

Gay، L.، Mills، G & Airasian، P. (٢٠٠٦). Educational research competencies for analysis and applications. ٨th ed. New Jersy: Pearson.

Gillon، G T.(٢٠٠٠).The Efficacy of Phonological Awareness Intervention For Children With Spoken Language Impairment. Language، Speech & Hearing Services in Schools، ١٤١-١٢٦ ، (٢)٣١.

Gordon، S Gibb & Lynn، K. W. (٢٠٠٢). Using Functional Analysis to Improve Reading Instruction for Student With Learning Disabilities and Emotional Behavioral Disorders. Preventing School Failure، Vol(٤٦)، No (٤).

International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. (١٩٩٨). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children. Newark، DE: Author.

Kirk، C K. & Gillon، G T. (٢٠٠٧).Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness on Children With Speech Impairment . Language، Speech & Hearing Services in Schools، ٣٥٢-٣٤٢ (٤) ٣٨.

Legendre. R.،(٢٠٠٥) Dictionnaire Actuel de l'Éducation. ٣ième édition. Montréal : Guérin.

Lerkkanen. M. K.، & Others. (٢٠٠٤). Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. Journal of Early Childhood Research. Vol. ١٥٦-١٣٩ ،(٢)٢.

Lerner. J.W. (٢٠٠٠). Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching Strategies. (٨Th ed).Houghton Mifflin Company Boston. New York.

Lincolin. Y.S. (١٩٩٥). Emerging criteria for quality in qualitative and interprective research. Qualitative Inquiry. ٢٨٩-٢٧٥ :(٣) ١

Lincoln. Y.S. & Guba E. G. (٢٠٠٠). Paradigm Controversies. Contradictions. and Emerging Confluences. In Denzin. N.K.; Lincoln. Y.S. et al. (٢٠٠٠) Handbook of Qualitative Research. Sage. ٢nd edit.

Lonigan. C. J.، Burgess. S. R.، &Anthony. J. L. (٢٠٠٠). Development of emergent literacy & early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology. ٦١٣ – ٥٩٦ ،٣٦.

Luk. Y. (٢٠٠٥). The role of Phonological awareness in second language reading. Unpublished PHD. The University of Hong Kong.

Lyon. G. R.، Shaywitz. S. E.، & Shywitz. B. A. (٢٠٠٣). A definition of Dyslexia. Annals of Dyslexia. ١٤-٥٣،١.

Maccia. E.، (١٩٦٦) Educational Theorizing and Curriculum Change. Columbus Ohio: The educational theory center. Ohio State University.

Macmillan. B. (٢٠٠٢). Rhyme And Reading: A critical Review Of The Research Methodology. Journal of Research in Reading. ٤٢ – ٤ ،(١)٢٥.

Mann. V A.، &Foy. J G. (٢٠٠٧). Speech Development Patterns And Phonological Awareness in Preschool Children. Annals of Dyslexia. ٧٤-٥١،(١)٥٧.

National Institute of Child Health and Human Development. NIH. DHHS. (٢٠٠٨). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Washington. DC: U.S. .Government Printing Office Florida Assessments for Instruction in Reading http://www.fcrr.org/FAIR/index.shtm Accessed September ٢٠١٢ ،٣

National Institute of Child Health and Human Development (٢٠٠٠). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (Report of the National Reading Panel. NIH Publication No. ٤٧٥٤-٠٠). Washington. DC: U.S. Government Printing.Office New York State Department of Education Early Literacy

Richarson. L. (٢٠٠٠) Writing : A model of Inquiry. In Denzin. N.K.; Lincoln. Y.S. et al. (٢٠٠٠) Handbook of Qualitative Research. Sage. ٢nd edit.

Rvachew ،S.،& Grawburg ،M. (٢٠٠٦). Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers With Speech Sound Disorders. Journal of Speech. Language. and Hearing Research. ٨٨ – ٧٤.(١) ٤٩.

Torgesen J.K. & Mathes. P.G (١٩٩٨). What every teacher should know about phonological. Tallahassee. FL: Florida Department of Education.

Torgesen، J. (١٩٩٨). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. American Educator، ٨-١ ،٢٢.

Torgesen، J. (٢٠٠٩). Preventing early reading failure and its devastating downward spiral. American Educator، Retrieved from: http://www.ncld.org/at-school/generaltopics/early-learning-aamp-literacy/.

Van Der Maren، J-M. (١٩٩٦). Méthodes de Recherche pour l'Éducation، Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université، ٢ème Éditions، Montreal.

Yech، S. S. (٢٠٠٣). An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness to children in head start. Early Childhood Research Quarterly، ٥٢٩-٥١٣ ،(٤)١٨. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/٦١٩٨٨٦٦٦?account id=٢٧٥٧٥.

Yopp، H. & Yopp، K. (٢٠٠٩). Phonological Awareness Is Child's Play! Young Children، ١٨-١٢،(١)٦٤.

Electronic references

http://timssandpirls.bc.edu/pirls٢٠١١/reports/internationalresults-pirls.html