Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 2, 2023

Deanship of Scientific Research

The Effectiveness of an Educational Program Based on Phonological and Morphological Awareness in Improving Reading Skills of Third-Grade Students in Jordan

Shadi Ahmad Beirat[1]*, Mohammad Fu'ad Al-Hawamdeh [2]

[1] Jordanian Armed Forces, Jordan.

[2] Department of Counseling and Educational Psychology, School of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Received: 9/3/2022
Revised: 16/4/2022
Accepted: 16/5/2022
Published: 15/6/2023

* *Corresponding author:*
beiratshadi@gmail.com

Citation: Beirat, S. A. ., & Al-Hawamdeh, M. F. . (2023). The Effectiveness of an Educational Program Based on Phonological and Morphological Awareness in Improving Reading Skills of Third-Grade Students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2), 491–508. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.790

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aims to reveal the effectiveness of an educational program based on phonological and morphological awareness in improving the reading skills of Third Graders in Jordan.

Methods: This study followed the Quasi-Experimental Approach, a pre-post design for two unequal groups and the researchers applied a special assessment tool for reading, approved by the Ministry of Education in Jordan. The sample of the study consisted of (60) male and female students chosen from a school affiliated of the Education Directorate of Ajloun. They were divided randomly into control and experimental groups. Each group consisted of (30) male and female students.

Results: The results of this study showed that there are statistically significant differences as follows: First, in the reading skills attributed to the teaching method in favor of the experimental group. Second, in the reading skills due to gender variable in favor of females. Third, in the reading skills due to the interaction between the teaching method and gender in favor of females.

Conclusions: The study recommended planning for Arabic language programs with activities and exercises based on phonemic and morphological awareness skills, and holding training workshops that deal with the educational program based on phonemic and morphological awareness for Arabic language teachers.

Keywords: Educational program, phonemic awareness, morphological awareness, reading skills, third grade.

فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن

شادي أحمد بعيرات[1]*، محمد فؤاد الحوامدة[2]

[1] القوات المسلحة الأردنية، الجيش العربي

[2] قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك

ملخّص

الأهداف: هدفت الدّراسة الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

المنهجية: اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين غير متكافئتين، واستخدم الباحثان أداة التقويم الخاصة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكونت عينة الدّراسة من (60) طالبًا وطالبة اختيروا من مدرسة تابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة عجلون، قُسّموا عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (30) طالبًا وطالبة، ومجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبًا وطالبة.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى إلى البرنامج التعليمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس لصالح الإناث.

التوصيات: أوصت الدراسة بتخطيط برامج اللغة العربية، وتضمينها أنشطة وتدريبات قائمة على مهارات الوعي الصوتي والصرفي، وعقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية تتناول البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي.

الكلمات الدالة: برنامج تعليمي، الوعي الصوتي، الوعي الصرفي، مهارات القراءة، الصف الثالث الأساسي.

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تُعدّ اللغة أهم المرتكزات الأساسية لعملية التعلم والتعليم، والوسيلة الأساسية التي من خلالها يُعبّر الأفراد عن أفكارهم ومشاعرهم، فضلًا عن أنها حلقة الوصل بين الفرد والجماعة، كما أنه يتم من خلالها تبادل المعلومات والأفكار، وتأتي المرحلة التعليمية الأساسية - الصفوف الأولى - من التعليم أول المراحل التي يبدأ خلالها الطلبة باكتساب المعارف والمهارات الأساسية، وتنمية قدراتهم العقلية واللغوية، فضلًا عن أهميتها في تنمية مهاراتهم القرائية؛ لأنها مع الاستماع مدخل تعلم مهارات: القراءة، والكتابة، والتحدث (Aliwat, 2007).

إن مهارة القراءة من أهم المهارات الأساسية لعمليتي: التعلم، والتعليم؛ إضافةً إلى أنها من أهم الوسائل لتواصل الطلبة مع محيطهم الخارجي، ومساعدتهم في توسيع مداركهم وآفاقهم المعرفية والعلمية، فضلًا عن أنها من أهم المهارات التي يمتلكها الفرد؛ لأنها تزوده بالمعلومات والمعارف المختلفة، وتزيد من قوته العقلية؛ فيسمو بخبراته ومهاراته (Jabber, 2002; Al-Baja, 2003).

وتظهر أهمية تعلم القراءة في أنها من الأهداف الرئيسة؛ لتعلم أية لغة أخرى وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي إلا أنه من الممكن حدوث بعض المشاكل التي قد تؤدي إلى عدم تحقق هذا الهدف، ويعود ذلك لأسباب متعددة، ومنها: طرائق التدريس المستخدمة، أو الطالب نفسه، أو السياسة التعليمية المتبعة؛ الأمر الذي يؤدي إلى نتائج سلبية من أهمها تخريج طلبة يعانون من عدم امتلاك مهارات القراءة، وبالتالي التعثر في المباحث الدراسية الأخرى. وقد أكدت نتائج كثير من الدراسات، مثل: دراسة رجب (Rajab, 2007)، ومصطفى (Mustafa, 2013) على أهمية تعليم مهارة القراءة لطلبة المرحلة الأساسية بشكل عام والصفوف الأولى بشكل خاص لما لها من أهمية في تكامل العملية التعليمية.

والقراءة عملية عقلية تفاعلية تحويلية يقوم القارئ فيها بمناقشة المعنى في أثناء القراءة من أجل الفهم، والتفسير، وبناء المعنى معتمدًا على قدراته العقلية، مثل: التفكير، والذكاء، والتحليل؛ إذ إن المعنى لا يتجه من النص المقروء إلى القارئ دون مناقشة القارئ للنص عن طريق عدة عوامل، منها: معرفة القارئ المتعلقة بالموضوع، والغرض من عملية القراءة، فيفهم القارئ ما يقرأ، ويقوم بنقده، واستخدامه في حل المشكلات التي تواجهه في حياته (Ashour & Miqdadi, 2005; Abd Al-Bari, 2010).

وتتباين النظريات النفسية التي فسرت عملية القراءة بناءً على نظرتها للقراءة من جهة، والتوجه العلمي للنظرية من جهة أخرى، ومن تلك النظريات: النظرية السلوكية التي فسرت القراءة على أنها مثير يؤدي إلى استجابة، والنظرية المعرفية التي رأت بأن ارتقاء الكفاءة اللغوية ناتج عن التفاعل بين الطالب وبيئته، وتقوم على مفهوم رئيس وهو الموائمة والتمثل بمعنى فهم المعلومات وتمثلها من خلال خبراته السابقة حتى يستفاد منها، وصولًا للتكيف معها، وهذه العملية تساعد الطلبة على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات، والنظرية الإنسانية التي ركزت على الطبيعة الإنسانية التي تنطوي على حاجات الاتصال القائمة على الثقة والاحترام المتبادل مع الآخرين (Abd Al-Bari, 2010).

ويؤكد عدد من الباحثين على أهمية تنمية المهارات الأساسية للقراءة، هي: (الوعي الصوتي، المفردات، أصوات الحروف، والفهم والاستيعاب) لدى الطلبة في المراحل الدراسية الأولى؛ من أجل تطوير لغتهم ومهاراتهم الفكرية اللازمة؛ للنجاح المستمر في المراحل الدراسية اللاحقة(Mustafa, 2005; Ashour & Miqdadi, 2005; Shawahin, 2018).

وتتشكل اللغة العربية من نظام لغوي متكامل، وتسير وفق قواعد وأصول ثابتة لا تتغير، ويتكون هذا النظام من مستويات، هي: المستوى الصوتي (الفونولوجي)، والمستوى الصرفي (المورفولوجي)، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، وترتبط هذه المستويات ببعضها بعضًا بعلاقات مترابطة (Ashour & Miqdadi, 2005; Al-Qaisi, 2010)، ويرى الباحثان بأن هذه المستويات اللغوية مترابطة ومتداخلة، وتشكل نظامًا كاملًا، سواء كانت في اللغة العربية أو غيرها من اللغات وفق هذا النظام الذي يبدأ بالمستوى الصوتي، ثم الصرفي، ثم النحوي، ثم الدلالي.

ويعدّ الوعي الصوتي (الفونولوجي والفونيمي) أو ما يسمى بعلم الأصوات أحد مكونات اللغة؛ لأنه يختص بدراسة أصواتها، والقدرة على استعمال مفرداتها، وإدراك معانيها بقصد التمكن من عملية القراءة، إذ يعد الوعي الفونيمي أحد مصطلحات علم الأصوات اللغوي الذي يتناول اللغة على مستوى الحرف الواحد؛ أما الوعي الفونولوجي؛ فإنه يختص بالمقاطع الصوتية، والكلمات، والجمل، ولذلك بدأ الاهتمام بهاتين المهارتين واعتبارهما المدخل الرئيسي لتعلم القراءة (Montaser et al., 2014).

وتكمن أهمية الوعي الصوتي :(الفونولوجي، والفونيمي) بأن تعلم القراءة يتطلب معرفة الجوانب الصوتية للكلام، وحتى يُصبح المتعلم قارئًا فاعلًا يتوجب عليه تعلم التنوع بين الحروف وأصواتها، إضافةً لمعرفته بأن الكلمات تتكون من أصوات تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها، ولا تقتصر أهمية الوعي الفونولوجي والفونيمي على القراءة فحسب، بل هما ضروريان لتعلم التهجي، واكتساب مهارات الكتابة، والطلبة الذين يكتسبون مهارات الوعي الصوتي قادرين على تعلم القراءة، والتمكن من تهجي الكلمات، ونطقها بطريقة سليمة(Suleiman, 2006; Abu Al-Diyar et al., 2012)، ويرى الباحثان بأن هذا الأمر الذي يعكس أهمية وضرورة الوعي الصوتي في العملية التعليمية، إذ بدونه يفقد الطلبة قدرتهم على القراءة؛ لأنه لن يتمكن من فهم ما تمثله الأصوات، والتعرف عليها، وتحديدها بالشكل الصحيح، وتجزئتها في الكلمات؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا

على أداء الطلبة الأكاديمي.

وقد أكدت نتائج العديد من الدرسات، مثل: دراسة ماكميلان (Macmillan, 2002) ودراسة لونيجان وآخرين (Lonigan et al., 2000) بأن المستوى الصوتي (الفونيمي والفونولوجي) من أكثر المستويات اللغوية ارتباطًا بمهارة القراءة، ويعدان من أهم المؤشرات الدالة على مشكلات القراءة لدى طلبة المرحلة الدراسية الأولى، وأشارت دراسة باربوسا وآخرين (Barbosa et al., 2009) بأن الطلبة الذين يعانون من الضعف القرائي يكون لديهم قصور في المهارات اللغوية (معرفة معاني الكلمات، واستخدام النحو، وأصوات الكلمات).

وأكدت نتائج عدّة دراسات أيضًا، مثل: دراسة رفاتشو وآخرين (Rvachew et al., 2007) وجود علاقة ما بين ضعف الطلبة في مهارات الوعي الصوتي وتدني مهاراتهم اللغوية، وبأن جميع العمليات التي تهدف إلى تنمية الوعي الصوتي للطلبة في مراحلهم الدراسية الأولى تؤدي إلى تحسين مستواهم في فهم اللغة والنطق والتعبير والطلاقة الكلامية. وفي المقابل، بينت دراسة قاوي وحفصي (Qawi & Hafsi, 2021) أهمية الوعي الصوتي في تعليم مهارات اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى.

وكشفت نتائج دراسة منتصر وآخرين (Montaser et al., 2014) بأن مستوى الوعي الفونيمي والفونولوجي لدى طلبة المرحلة الأولى يعدّ مؤشرًا دالًا على مستوى نمو مهارة القراءة في المراحل المتقدمة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين الوعي الفونيمي والفونولوجي ومهارة القراءة، فكلما انخفض مستوى الوعي الفونيمي والفونولوجي زادت مشكلة الضعف القرائي لدى الطلبة.

وبناءً على ما سبق، فقد أظهرت الدراسات أن المستوى الصوتي وحده قد لا يكون فعالًا لتنمية مهارة القراءة، فلا يكفي تدريس الصوتيات وحدها (Whitehurst & Lonigan 2001). ويمكن تدريس اللغة بشكل أكثر فاعلية من خلال الإشارة إلى الصرف في عملية التعليم؛ لأنه يُعنى بأصغر مكونات اللغة الدالة على معنى محدد، وقد أشارت بعض الدراسات، مثل: دراسة باورس وآخرين (Bowers et al., 2010) إلى أهمية الوعي الصرفي في عملية تعلم مهارات: القراءة، والكتابة، والاستيعاب.

ويعد المستوى الصرفي (المورفولوجي) أحد مستويات اللغة العربية، ومن العلوم اللغوية المهمة في بناء الكلمة، ويؤدي دورًا مهمًا في اكتساب المهارات اللغوية إلى جانب الوعي الصوتي من خلال القدرة على استعمال المفردات، وإدراك المعاني اللازمة لها من المتغيرات التي تتحكم في التمكن من عملية القراءة.

ونظرًا لأهمية الوعي الصرفي في عملية التعلم والتعليم فقد قامت مؤسسة الملكة رانيا وبالشراكة مع وزارة التربية والتعليم وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بتنفيذ المشروع التجريبي لمنهجية الوعي الصرفي في عام 2018، وأظهرت النتائج وجود تحسن في أداء الطلبة الذين تلقوا تدريبًا على الوعي الصرفي، وأن ما نسبته 70% من الطلبة أفادوا بأن البرنامج ساعدهم في تعلم اللغة العربية، ووجود تحسن في مهارات القراءة والفهم لديهم، فضلًا عن قدرتهم على تكوين الكلمات والجمل (Queen Rania Foundation, 2018).

وأظهرت نتائج دراسة أنور و روزا (Anwar & Rosa, 2020) أن للوعي الصرفي دور مهم في تسهيل تعلم الطلبة اللغة الإنجليزية في المدرسة الإعدادية، وتم الاستنتاج بأن الطلاب الذين تم تعليمهم باستخدام المهارات المورفولوجية يكتسبون إنجازات أفضل في تعلمهم للغة الإنجليزية؛ الأمر الذي يؤدي إلى إتقانهم اللغة بشكل أفضل، وفي السياق نفسه، فقد أشارت دراسة أفازماتوفا وآخرين (Avazmatova et al., 2020) إلى أن الفهم القرائي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالوعي الصرفي، وأن استخدام المعرفة الصرفية يؤدي إلى فهم معنى النص المقروء، وتسهيل عملية القراءة بشكل أكثر فاعلية.

ولاحظ الباحثان بأن أغلب الدراسات البحثية المتعلقة بالضعف القرائي ركزت على تطوير المهارات الصوتية، وإغفال تطوير مهارات الوعي الصرفي من باب أنها لا تؤدي دورًا مهمًا إلا بعد عدة سنوات من تعلم الطلبة للقراءة؛ لأنها تتصل بعناصر نحوية ودلالية، ولا تتدخل في المعالجات التي تشغلها القراءة إلا بعد أن يتحكم الطلبة بالرموز الأبجدية.

وقد سعت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تحسين وتطوير استراتيجيات التدريس بشكل عام، والمتبعة في تدريس اللغة العربية بشكل خاص باستخدام وسائل تعليمية حديثة تتناسب ومقتضيات العصر والتطور المعرفي والتكنولوجي؛ لتنمية مهارات المتعلمين وإثارة الدافعية لديهم، وإعدادهم للتعايش في بيئة متطورة تشكل فيها تكنولوجيا المعلومات القاعدة الرئيسية للتنمية والتطوير(Eiadat, 2004).

إن العديد من الطلبة في المرحلة الأساسية الأولى يعانون من صعوبات في عملية تعلم القراءة، ويعود ذلك؛ لصعوبة تحديد أصوات الكلام، وكيفية ربطها بالحروف والكلمات، الأمر الذي يؤدي إلى تباين ملحوظ في الأداء القرائي للطلبة، كما أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في استخدام اللغة من خلال مواجهة مشاكل تتعلق بتكوين التراكيب والجمل اللغوية(Ali, 2011; Lerner, 2000). وقد أشار سليمان (Suleiman, 2012) إلى أن ضعف الطلبة في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة في المرحلة الدراسية الأولى يعود إلى ضعفهم في إتقان العمليات الفونيمية والفونولوجية للغة.

ونجد أيضًا، أنه من بين الأسباب التي قد تؤثر سلبيًا، أو إيجابيًا على مستوى الطلبة القرائي المعلم والطرائق التدريسية المتفاوتة، وإلى ذلك أشار

طعيمه (Taimah, 1998) أن من بين أهم الأسباب الرئيسة المسؤولة عن تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة، هو تعليم مهارات القراءة بأسلوب لا يثير اهتمام الطلبة، ولا يتحدى تفكيرهم؛ الأمر الذي يُفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها.

ويرى الباحثان بأن الوعي اللغوي يتمثل في المعرفة التي يمتلكها الطلبة حول اللغة وقدرتهم على تحليل ومراقبة مكوناتها، بالإضافة لقدرتهم على الانتباه للخصائص المميزة للغة وإدراكهم بأنها نظام للتواصل مُرتبط بمجموعة من القواعد، أما الوعي ما وراء اللغوي فإنه أساس القدرة على التفكير في الموضوعات اللغوية واستعمالها، إذ يُمكّن الطلبة من فصل معاني المفردات، وشكلها والحكم على المظاهر الدلالية والتركيبية، الصوتية (الفونولوجية)، والصرفية (المورفولجية) للغة.

وقد قام العديد من الباحثين بدراسات بهدف التغلب على مختلف الصعوبات اللغوية التي تواجه الطلبة، إذ تم عزو هذه الصعوبات إلى عوامل متعددة، منها: النمائية، والمكتسبة، والتربوية، لذا، فقد اتجه العديد من الباحثين إلى البحث عن برامج وخطط تعليمية، ووسائل خاصة للتغلب على صعوبات القراءة التي يواجهها الطلبة، والعمل على تنمية أدائهم القرائي، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات، مثل: دراسة رجب (Rajab, 2007)، ودراسة مطر (Matar, 2009) إمكانية تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة من خلال البرامج التعليمية.

من هنا، يرى الباحثان بأن المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها تُشكل دورًا مهمًا في تفعيل عملية التعلم لدى الطلبة وتشجيعهم على اكتساب المزيد من المهارات التعليمية الأساسية التي تمكنهم من تطوير مهارات التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتنمية أدائهم القرائي، إضافةً إلى تمكينهم من فهم التراكيب الأساسية للمقاطع والجمل، إلى أن يتطور فهمهم للقواعد النحوية المنظمة لتكوين الجمل، وصياغة العبارات المتنوعة بشكل سليم.

وبناءً على ما سبق، فإن لكل مهارة من مهارات اللغة العربية استراتيجيات تحقق الأهداف والنتائج المرجوة، وتكون ذات طابع جديد غير ممل، وتعمل على تنمية القدرات العقلية للطلبة وإثارة الدافعية لديهم، إذ تم استخدام برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي في هذه الدّراسة؛ لتحسين المهارات القرائية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

وقد ظهرت العديد من الدراسات في الميدان التربوي التي بحثت في فاعلية الوعيين الصوتي والصرفي، وأثرهما في تحسين مهارات القراءة، مثل: دراسة الشوربجي وآخرين (Al-Shorbagy et al., 2017) التي هدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من (205) طالب وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبارات بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط النتائج للمجموعة التجريبية في الاختبار التتبعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبار بين الذكور والإناث.

أما دراسة مأخول (Makhoul, 2017) فقد هدفت إلى معرفة دور مهارات الوعي الصوتي في تنمية القراءة في اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (206) طالبًا من طلاب الصف الأول الذين يتكلمون اللغة العربية في فلسطين، منهم (25) طالبًا يعانون من مشاكل في تعلم اللغة، و(181) طالبًا من القراء الذين يتطورون بشكل طبيعي، وهاتان المجموعتان تمثلان عدم التجانس في الصف الواحد، واستخدم الباحث برنامج صوتي تدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي والقراءة؛ لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضًا بأن المجموعة الضابطة أقل أداءً في القراءة مقارنةً مع المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجرتها عليمات (Olimat, 2018) هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير العمر (9-6) سنوات في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. تم تطبيق مقياس الاضطرابات الفونولوجية والنطقية والبرنامج التدريبي المحوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مهارة القراءة؛ لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي تعزى لمتغير العمر في مستوى الوعي الصوتي لصالح الفئة العمرية (8 – 9) سنوات.

وأجرى أبو منديل (Abu Mandeel, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبًا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة، كما تم تصميم عدد مناسب من التدريبات القائمة على الوعي الصوتي، وإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية؛ لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت النتائج بأن تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة.

وأجرت تيبي وكيرب (Tibi & Kirb, 2018) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر الوعي الصوتي في سرعة التسمية، والتنبؤ بالقارئين باللغة العربية،

وقياس القدرة الإدراكية العامة، والمفردات، والوعي الصوتي، وقراءة الكلمات، وفهم المقروء، تكونت عينة الدراسة من (201) طالبًا من طلاب الصف الثالث الابتدائي في دبي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال نموذج (Wolfs Bower, 1999) للوعي الصوتي وسرعة التسمية، وأظهرت النتائج بأن الوعي الصوتي وسرعة التسمية مهمتين للتنبؤ بالقراءة مع أن أقوى عامل هو الوعي الصوتي من حيث السمات الرئيسية للغة العربية والإملاء ومستوى القراءة للعينة.

أما دراسة عُمراني (Omrani, 2019) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى الطلاب المعسرين قرائيًا في الجزائر. اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وتمثلت عينة الدراسة في (10) حالات تعاني من اضطراب عسر القراءة، واضطراب في الوعي المورفولوجي من طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة عدة أدوات تمثلت في أدوات المعاينة التي اشتملت على شبكة الملاحظة، والمقابلة، واستمارة ملاحظة الطالب في أثناء القراءة، واختبار الذكاء، واختبار القراءة، واختبار التعرف على الكلمات المكتوبة، واختبار الوعي المورفواشتقاقي، وبرنامج تدريبي للوعي المورفواشتقاقي من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاختبار القبلي والبعدي؛ لصالح الاختبار البعدي في تحسين الوعي المورفولوجي.

وهدفت دراسة تشونغ (Chung, 2020) إلى تعرف مدى تأثير الوسائط لمعرفة المفردات على العلاقة بين الوعي الصرفي وفهم القراءة، وتضمنت عينة الدراسة (278) طالبًا من طلاب الصف الأول حتى السادس من مدرستين ابتدائيتين في الصين، وتم إجراء اختبارات (بارون وكاني وسوبيل) للوعي الصرفي على الكلمات المشتقة، والمفردات المستقبلة، والقراءة الشاملة؛ بهدف تقدير التأثير الوسيط، وأظهرت نتائج الدراسة أن الوعي الصرفي يُسهم في فهم القراءة بشكل غير مباشر؛ وذلك من خلال أنظمة اللغة، وأشارت إلى أن كفاءة الوعي الصرفي قد يكون لها تأثير على تعزيز اكتساب المفردات.

وهدفت دراسة قنديل (Kandil, 2021) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في نابلس، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطي درجات استجابات الطلبة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي)؛ لصالح القياس القبلي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي)؛ لصالح القياس البعدي.

وأجرى كياو وآخرين (Qiao et al., 2021) دراسة هدفت الكشف عن الآثار المباشرة وغير المباشرة للوعي الصرفي في فهم القراءة باللغة الصينية الأولى واللغة الإنجليزية الثانية في الصين، تكونت عينة الدراسة من (156) طالبًا من الصفين الثالث والرابع الذين أكملوا القياسات الصينية والإنجليزية للوعي الصرفي (اللغة الإنجليزية: الوعي الاشتقاقي، اللغة الصينية: الوعي المركب)، المفردات، قراءة الكلمات، فهم القراءة، تعاريف الكلمات في اللغة الأخرى، واستخدم اختبارين للوعي الصرفي، واختبارين لفهم المفردات، واختبار للاستدلال المعجمي، واختبار لفهم القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن الوعي الصرفي كان له أثرًا مباشرًا ومهم في تحسين القراءة باللغتين الإنجليزية والصينية، وأظهرت النتائج أيضًا دور الوعي الصرفي الكبير في قراءة الكلمات وفهمها.

أما دراسة دودور وميراي (Dodur, 2021) فقد استقصت مدى مساهمة الوعي الصرفي في قراءة الكلمات وفهم القراءة في اللغة التركية لدى طلاب الصف الرابع والسادس، تكونت عينة الدراسة من (100) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحثان اختبارين في الوعي الصرفي، وأظهرت نتائج الدراسة بأن الوعي الصرفي ساهم بشكل كبير في فهم القراءة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأشارت النتائج أيضًا بأن الوعي الصرفي له دور مهم في فهم القراءة باللغة التركية.

وأجرى فاكنين نوسباوم (Vaknin-Nusbaum, 2021) دراسة هدفت تعرف فعالية برنامج للوعي المورفولوجي في تحسين القراءة بطلاقة، ودقة الأداء في حيفا، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا من ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع إلى الصف السادس، تتراوح أعمارهم من(9 – 12) سنة، استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، واستخدم اختبار قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء المجموعتين في جميع المقاييس؛ لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج أيضًا إلى أن القراء ذوي صعوبات التعلم يمكنهم الاستفادة من الوعي الصرفي في تعلم مهارة القراءة.

يُلحظ من مراجعة الدّراسات السابقة أن معظم هذه الدراسات تناولت استخدام البرامج التعليمية القائمة على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية، مثل: دراسة الشوربجي وآخرين (Al-Shorbagy et al., 2017)، ودراسة عليمات (Olimat, 2018)، ودراسة أبو منديل (Abu Mandeel, 2018)، أو محاولة الكشف عن أثر الوعي الصوتي في التهجئة والطلاقة والفهم القرائي وقراءة الكلمات وتنمية القراءة، مثل: دراسة تيبي وكيرب (Tibi & Kirb, 2018)، ودراسة مأخول (Makhoul, 2017)، بالإضافة إلى تناول بعض الدراسات الأخرى برامج تعليمية لتنمية الوعي الصرفي لدى الطلبة المعسرين قرائيًا، مثل: دراسة عُمراني (Omrani, 2019)، ودراسة قنديل (Kandil, 2021)، ودراسة فاكنين نوسباوم (Vaknin-

Nusbaum, 2021)، وجاءت دراسة تشونغ (Chung, 2020) للتعرف على مدى تأثير الوسائط لمعرفة المفردات على العلاقة بين الوعي الصرفي وفهم القراءة، في حين جاءت دراسة تشياو وآخرين (Qiao et al., 2021) للكشف عن الآثار المباشرة وغير المباشرة للوعي الصرفي في فهم القراءة باللغة الصينية الأولى واللغة الإنجليزية الثانية في الصين، أما دراسة دودور وميراي (Dodur & Miray, 2021) فقد استقصت مدى مساهمة الوعي الصرفي في قراءة الكلمات وفهم القراءة في اللغة التركية.

وقد أظهرت نتائج هذه الدّراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبرامج تعليمية قائمة على استخدام الوعي الصوتي والوعي الصرفي في تنمية مهارات القراءة، وهذه الدّراسات أفادت الدّراسة الحالية في تطوير البرنامج التعليمي، وإجراء الدراسة، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة. وتميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في أنها من الدّراسات القليلة – في حدود اطلاع الباحثين- التي تناولت استخدام برنامج تعليمي قائم على الجمع بين مهارات الوعي الصوتي والصرفي؛ لتحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، واختلفت عنها في العينة، ومكان وزمان تطبيق الدراسة. من هنا، ازدادت رغبة الباحثين في إجراء هذه الدّراسة، سعيًا في البحث عن إجراءات يمكن أن تساهم في التخفيف من مشكلة الضعف في مهارات القراءة لدى الطلبة الناشئين باستخدام برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي.

مشكلة الدّراسة

لاحظ الباحثان أثناء زياراتهما الميدانيّة للمدارس للإشراف، ومتابعة طلبة التربية العمليّة ضعف مستوى بعض الطلبة في مهارات القراءة، وما تزال الشكوى تتكرّر وتتنامى من ضعف الطلبة على لسان المعلمين وأولياء الأمور، خاصةً في ظل جائحة كوفيد -19 وما ترتب عليها من إغلاق المؤسسات التعليمية، وانقطاع التعليم الوجاهي، وتحول التعليم إلى التعلم عن بعد، الذي انعكست نتاجاته على جميع الطلبة وخاصة طلبة المرحلة الدراسية الأولى، فهناك كثير من الدّراسات والبحوث التي عزت ذلك لأسباب عدة، فقد أظهرت نتائج دراسة ليرنر (Lerner,2000)، ودراسة ليون (Lyon et al., 2003) بأن حوالي 85% من الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم يعانون من مشاكل في الوعي الصوتي، وبينت بعض الدراسات كدراسة بن-شاتشار وآخرين (Ben-Shacher et al., 2007)، ودراسة بيترز وآخرين(Peeters et al., 2009)، ودراسة بن عابد وبن الطاهر (Bin Abed & Bin Al-Taher, 2019) بأن السبب في صعوبة القراءة والتهجئة الضعف في الوعي الصوتي للغة، ووجود علاقة ارتباطية ما بين اكتساب مهارات الوعي الصوتي وتعلم القراءة، وأظهرت نتائج دراسة ميشيل وآخرين (Michael et al., 2018)، ودراسة ليفيسك وآخرين (Levesque et al., 2019) ودراسة كيم وآخرين (Kim et al., 2020) ودراسة جيمز وآخرين (James et al., 2021) بأن للوعي الصرفي دورًا مهمًا في عملية استيعاب وفهم النصوص القرائية، واكتساب المفردات والمهارات اللغوية اللازمة لتعلم اللغات الأجنبية، كما تبين من خلال نتائج تطبيق مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة في الأردن (RAMP) تحسن ملحوظ في الأداء القرائي لدى الطلبة (Early Grade Reading and Math Project, 2019).

وتبين أيضًا من خلال المشروع التجريبي لمنهجية الوعي الصرفي الذي أجرته مؤسسة الملكة رانيا بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في عام 2018 أهمية تعليم الوعي الصرفي للطلبة في الصفوف الأولى؛ من أجل تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية، ومن جهة أخرى - في حدود اطلاع الباحثين - هناك قلة في الدراسات التي تناولت استخدام برامج تعليمية قائمة على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة، الأمر الذي زاد من إحساس الباحثين بأهمية إجراء هذه الدراسة.

لذا، فقد ظهرت الحاجة إلى بناء برامج تعليمية قادرة على تحسين المهارات اللغوية عمومًا، والقراءة خصوصًا؛ من أجل إثارة الأفكار لدى المتعلمين، وتحسين قدراتهم على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وعما يجول في خاطرهم دون أية قيود.

سؤال الدراسة

جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات القراءة مجتمعة ومنفردة، تعزى إلى استراتيجية التدريس (البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي، الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟**

أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى تحقيق استراتيجية تدريس جديدة من خلال الربط بين استخدام برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي، وتعليم مهارات القراءة، وتحديد درجة أهميتها في العملية التعليمية؛ لتحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، والكشف عن درجة اكتسابهم لمهارات القراءة.

أهمية الدّراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال الإشارة إلى ما يأتي:

أولًا: الأهمية النظرية: تحسين المعرفة المتعلقة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي في عمليتي التعلم والتعليم، وربطها في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؛ إذ إن هذه الدّراسة تُعد من أوائل الدراسات - في حدود اطلاع الباحثين- من خلال البحث في قواعد المعلومات المتاحة محليًا وعربيًا التي ربطت بين استخدام الوعي الصوتي والصرفي معًا، وتعليم مهارات القراءة، وهو ما يشير إلى إضافة في مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها، كما أن دراسة الوعيين الصوتي والصرفي يعد من الموضوعات التي يمكن من خلالها الوقوف على الاستراتيجيات الحديثة في التربية والتعليم للطلبة في مراحلهم التعليمية الأولى، ورفد المكتبة العربية بمعلومات جديدة، وتزويد المعلمين بطرائق علاج الضعف القرائي لدى الطلبة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تكمن في محاولتها تقديم برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي لمعلمي اللغة العربية يتناسب مع التطور التكنولوجي والمعرفي لرفع مستوى الأداء القرائي لدى الطلبة، وأنها تُفيد القائمين على إعداد المناهج في وزارة التربية والتعليم؛ لتوفير البرامج اللازمة لتحسين مهارات القراءة، ويمكن أن تُقدم أيضًا معلومات تُفيد الباحثين في هذا المجال، والمعلمين في مختلف التخصصات، والطلبة في كافة المراحل التعليمية؛ وذلك لأهمية الوعي الصوتي والصرفي المتوقعة في تحسين مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة، إضافة إلى تسليط الضوء على دراسة الوعي الصوتي والصرفي باعتبارهما ضرورة؛ للتغلب على مشكلات القراءة لدى الطلبة في المرحلة الدراسية الأولى، وتوظيف ما يتم التوصل إليه من نتائج في زيادة العمل بالوعي الصوتي والصرفي في العملية التعلمية التعليمية وخاصةً المرحلة الدراسية الأولى.

حدود الدّراسة

اقتصرت الدّراسة الحالية على عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة عجلون، خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي 2022/2021.

محددات الدّراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء أدواتها، وما يتحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت هذه الدّراسة المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

البرنامج التعليمي (Educational Program) يعرف بأنه: "خطة ممتدة لبحث علمي، ويستخدم اللفظ لهذا المعنى لبحث أي موضوع من دراسة فرد واحد إلى دراسة مؤسسة بأكملها، بل حتى الفكرة المجردة لبرنامج بحثي لمجال علمي برمته أو بعلم ما" (Abd Al-Hamid & Kafafi, 1993,P: 530).

ويعرفه الباحثان بأنه: "مجموعة من الحصص الصفية التي تتضمن بعض المهارات القرائية والخبرات التي تُقدم للطلبة من خلال مجموعة من الأنشطة القائمة على مهارات الوعي الصوتي والصرفي خلال فترة زمنية محددة؛ بهدف تحسين مهارات القراءة لديهم".

الوعي الصوتي (Phonological Awareness) يعرف بأنه: "المعرفة بالوحدات الصوتية مُمثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتجزئة الرموز للكلمات، والتعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعًا وانتاجًا"(Suleiman, 2006, p: 23)).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: "قدرة الطلبة على تحليل الوحدات الصوتية من خلال معرفتهم بأن الكلام عبارة عن جمل، والجمل عبارة عن كلمات، والكلمات عبارة عن مقاطع، والمقاطع عبارة عن أصوات، إضافةً إلى قدرتهم على ربط هذه المكونات بعضها ببعض؛ لتكوين لغة سليمة، والتلاعب بالأصوات من خلال الحذف، والإضافة، والتبديل".

الوعي الصرفي (Morphological Awareness) هو: "قدرة الطالب على إدراك البنيات الصرفية للكلمات، وقدرته على التلاعب في بنية الكلمة فيما يخص اللغة الشفهية والمسموعة، والتمييز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها الطالب بخصوص البنيات الصرفية للغته، وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف" (Deacon (et al., 2013, P: 1113).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: "قدرة الطالب على إدراك بنية المفردات وإدراك المعاني الملازمة لها، ومعرفة العلائق بين المفردات، والمعرفة الدلالية والتركيبية لها".

مهارات القراءة (Reading Skills) وتعرف بأنها: "عمليات فكرية معقدة يقوم بها القارئ لاستخلاص وفهم المعنى من خلال التفاعل مع النص المقروء، وفهم الرسالة التي أراد الكاتب ايصالها،وهي المهارات التي تتيح للقارئ الحصول على المعنى من الكلمات أو الرموز المطبوعة، والقدرة على فهمها وتفسيرها" (Henry, 2008, P: 7).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: "قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي من امتلاك مهارات القراءة الأساسية (الوعي الصوتي، والمفردات، وقراءة

أصوات الحروف، والاستيعاب القرائي) بمستوى عالٍ من الدقة والصحة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار مهارات القراءة الذي أُعدّ لهذه الغاية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدّراسة

استخدمت الدّراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين غير متكافئتين.

أفراد الدّراسة

تكون أفراد الدّراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الفصل الأول من العام الدّراسي (2022/2021)، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة أوصرة الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون، وذلك لتوفر الظروف المساعدة لتطبيق أداة الدّراسة، وتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية لأفراد الدّراسة في المدرسة، بالإضافة إلى تعاون إدارة المدرسة ومعلمات شُعب عينة الدراسة في تطبيق الدّراسة، وجرى توزيع الطلبة على مجموعتي الدراسة بالطريقة العشوائية، فالمجموعة الأولى ضابطة وعددها (30) طالبًا وطالبة (16 طالبة، و14 طالبًا)، والمجموعة الثانية تجريبية وعددها (30) طالبًا وطالبة (17 طالبة، و13 طالبًا).

أداتا الدّراسة

أولًا: البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي

صمّم الباحثان برنامجًا تعليميًا قائمًا على مهارات الوعي الصوتي، ومهارات الوعي الصرفي وفق معايير تصميم البرامج التعليمية، تكون البرنامج التعليمي من ثماني مهارات للوعي الصوتي، هي: (التمييز، والتقطيع، والتصنيف، والعزل، والحذف، والإضافة، والتركيب، والتعويض)، والأهداف العامة لكل مهارة، وأهميتها، وأنشطتها، والإجراءات اللازمة لتطبيقها، في حين تكون البرنامج من ثماني مهارات للوعي الصرفي، هي: (استخراج جذر الكلمة، والحكم على علاقة الكلمات ببعضها، ومعرفة الكلمة الدخيلة، وإنتاج بعض المشتقات من خلال سياق معين، ومعرفة أكبر عدد ممكن لجذر الكلمة، وفهم اللواحق والتعامل معها، والسيولة الصرفية للسوابق، والسيولة الصرفية للواحق)، والأهداف العامة لكل مهارة، وأهميتها، وأنشطتها، والإجراءات اللازمة لتطبيقها. الذي هدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وقد جرى التحقق من مدى مناسبة البرنامج لطلبة الصف الثالث الأساسي، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، ومنها: إعادة النظر بعدد مهارات الوعي الصوتي والصرفي، والصياغة اللغوية لبعض المهارات، وزيادة عدد الأمثلة لكل مهارة أثناء عملية التطبيق، وتم إعداد البرنامج التعليمي بصورته النهائية.

ثانيًا: اختبار مهارات القراءة

لتحقيق أهداف الدّراسة تبنى الباحثان أداة التقويم الخاصة للقراءة (Ministry of Education, 2021) المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية، وبعد اختبار مُحكّم ومُقنن، ويُطبق على كل طالب وطالبة بشكل فردي، كما تقوم الوزارة بتطبيقه على الطلبة بين الحين والآخر؛ لتشخيص قدراتهم وإعطاء وصف دقيق للمهارات التي يمتلكونها في القراءة، إذ تم اعتماده أداة للدّراسة الحالية، وهدف إلى قياس مستوى تحسن طلبة الصف الثالث الأساسي في أربع مهارات أساسية من مهارات القراءة، هي: الوعي الصوتي (3) أسئلة، والمفردات (4) أسئلة، وقراءة أصوات الحروف (12) سؤالا، والاستيعاب القرائي (سؤال رئيس للقراءة وتفرع عنه 4 أسئلة استيعاب قرائي).

صدق الاختبار الظاهري (المحتوى)

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاختبار على مجموعة محكمين من أهل الخبرة والاختصاص في مجال اللغة العربية، وأساليب تدريسها وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وبعض مشرفي اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وبعض أساتذة القياس بهدف إبداء آرائهم في البرنامج التدريبي، وفقرات الاختبار من حيث مدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، ووضوح المعنى للفقرات والتعليمات، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، وأية مقترحات أخرى يرونها مناسبة، وتم الأخذ بآرائهم، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء تلك المقترحات.

صدق بناء الاختبار

للتحقق من صدق بناء اختبار المهارات القرائية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبًا وطالبة من مجتمع الدّراسة، وتم استثناؤهم من العينة، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة (ر1)، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة (Corrected item-total correlation) (ر2). والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول1: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة (ر2) لاختبار المهارات القرائية

المهارة	السؤال	ر1	ر2
الوعي الصوتي	1	.50**	9.3
	2	.76**	.62
	3	.79**	.69
المفردات	1	.84**	.72
	2	.75**	.64
	3	.59**	.42
	4	.52**	.37
قراءة أصوات الحروف	1	.55**	.49
	2	.53**	.39
	3	.73**	.64
	4	.49**	.35
	5	.67**	.75
	6	.55**	.56
	7	.69**	.54
	8	.82**	.76
	9	.41*	.37
	10	.61**	.65
	11	.52**	.64
	12	.70**	.61
الاستيعاب القرائي	1	.51**	.43
	2	.53**	.40
	3	.54**	.42
	4	.74**	.67

****ذات دلالة إحصائية عن (α=0.01)**

يُلحظ من جدول (1) أن معاملات الارتباط (بيرسون ر1) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة قد تراوحت بين (0.50) و(0.79) للوعي الصوتي، وبين (0.52) و(0.84) لمهارة المفردات، وبين (0.41) و(0.82) لمهارة قراءة أصوات الحروف، وبين (0.51) و(0.74) لمهارة الاستيعاب القرائي، وجميعها ذات دلالة إحصائية (P < .05)، وأعلى من علامة القطع (0.35)، مما يشير إلى صدق بناء اختبار المهارات القرائية (Bryman & Cramer, 1997).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة (ر2) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة قد تراوحت بين (0.50) و(0.79) للوعي الصوتي، وبين (0.37) و(0.72) لمهارة المفردات، وبين (0.35) و(0.76) لمهارة قراءة أصوات الحروف، وبين (0.40) و(0.67) لمهارة الاستيعاب القرائي، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Leech et al., 2011)، مما يشير إلى صدق بناء اختبار المهارات القرائية.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات اختبار المهارات القرائية، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاختبار، وللاختبار ككل، ومعامل ثبات الاستقرار (إعادة التطبيق)، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول 2: مؤشرات ثبات اختبار المهارات القرائية

المجال	كرونباخ ألفا	إعادة التطبيق
الوعي الصوتي	0.78	0.81
المفردات	0.76	0.80

المجال	كرونباخ ألفا	إعادة التطبيق
قراءة أصوات الحروف	0.80	0.78
الاستيعاب القرائي	0.74	0.77
الكلي	**0.85**	**0.88**

يُلاحظ من الجدول (2)، أن معاملات كرونباخ ألفا قد تراوحت بين (0.74) و(0.80) لأبعاد الاختبار الأربعة، و(0.85) للاختبار الكلي. وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.77) إلى (0.81) لأبعاد الاختبار الأربعة، و(0.88) للاختبار الكلي، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70) المشار إليها في (Cronbach, 1951). وعليه يتمتع اختبار المهارات القرائية بدرجة عالية من الثبات.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق هدف الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق في أداء الطلبة في مهارات القراءة مجتمعة، وفقًا للبرنامج التعليمي، والنوع، والتفاعل بينهما، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two-way ANCOVA)، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق في أداء الطلبة في مهارات القراءة منفردة، وفقًا للبرنامج التعليمي والنوع، والتفاعل بينهما، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات (Two-way MANCOVA).

إجراءات الدّراسة

بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي الدّراسة، قام الباحثان ببناء خطط دراسية لتدريس مهارات القراءة وفق الاستراتيجية الاعتيادية، والبرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي، وتم الاجتماع بالمعلمة التي درّست المجموعة الضابطة، والمعلمة التي درّست المجموعة التجريبية؛ بهدف الاتفاق على عدد حصص تنفيذ البرنامج التعليمي، كما تم تدريب المعلمة التي درّست المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ البرنامج التعليمي، وقيام الباحثين أيضًا بمتابعة إجراءات تطبيق البرنامج التعليمي بشكل مستمر، والتأكد من التزام المعلمة بتعليمات التطبيق، ومدى تفاعل الطلبة بالبرنامج التعليمي، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي، والذي استمر لمدة سبعة أسابيع، تم تطبيق الاختبار البعدي على أفراد الدّراسة.

متغيرات الدّراسة

أولًا: المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان (البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والوعي الصرفي، الاستراتيجية الاعتيادية).

ثانيًا: المتغير التابع: مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

ثالثًا: المتغيرات التصنيفية: الجنس.

نتائج الدّراسة

تكافؤ مجموعتي الدراسة

تم اختبار تكافؤ مجموعتي الدّراسة (التجريبية، والضابطة) في الأداء القبلي على مهارات القراءة (منفردة ومجتمعة)، وذلك باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: نتائج اختبار (t-test) للكشف عن تكافؤ مجموعتي الدّراسة في الأداء القبلي لمهارات القراءة منفردة ومجتمعة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T=test	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوعي الصوتي	التجريبية	3.867	1.074	-.347	58	.730
	الضابطة	3.967	1.159			
المفردات	التجريبية	4.167	.747	-1.025	58	.310
	الضابطة	4.367	.765			
قراءة أصوات الحروف	التجريبية	4.333	.959	-.740	58	.462
	الضابطة	4.500	.777			
الاستيعاب القرائي	التجريبية	9.233	.679	-1.295	58	.200
	الضابطة	9.500	.900			
الكلي	التجريبية	**21.600**	**2.328**	**-1.327**	**58**	**.190**
	الضابطة	**22.333**	**1.936**			

يُلحظ من جدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة في مهارة الوعي الصوتي ((0.05 < P ;0.347- =(58) t، والمفردات (0.05 < P ;1.025- =(58) t)، وقراءة أصوات الحروف (0.05 < P ;0.740- =(58) t)، والاستيعاب القرائي (0.05 < P ;1.295- =(58) t)، والمهارات ومجتمعة (0.05 < P ;1.327- =(58) t)؛ وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين إحصائيًا قبل إجراء المعالجة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدّراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات القراءة مجتمعة ومنفردة، تعزى إلى استراتيجية التدريس: (البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي، الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في المهارات القرائية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، وجدول (4) يبيّن ذلك .

جدول4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في المهارات القرائية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

المجموعة	الجنس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	22.667	2.093	43.667	3.638
	إناث	20.533	2.100	46.133	5.668
	الكلي	21.600	2.328	44.900	4.845
الضابطة	ذكور	22.133	1.685	23.533	12.005
	إناث	22.533	2.200	34.533	11.160
	الكلي	22.333	1.936	29.033	12.689
الكلي	ذكور	22.400	1.886	33.600	13.446
	إناث	21.533	2.345	40.333	10.509
	الكلي	**21.967**	**2.155**	**36.967**	**12.437**

يُلحظ من جدول (4) وجود فرق ظاهري بين متوسطي الأداء البعدي لمجموعتي الدراسة، في المهارات القرائية مجتمعة، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (Mean=44.900; SD= 4.845)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (29.033). كما يُلحظ وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الذكور والإناث؛ إذ كان المتوسط الحسابي للذكور (33.600)، والمتوسط الحسابي للإناث (40.333)، ويُلحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدّراسة باختلاف الجنس (التفاعل بين البرنامج التعليمي، والجنس)، إذ كان المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (33.600)، والمتوسط الحسابي للذكور في المجموعة الضابطة (40.333)، والمتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية (33.600)، والمتوسط الحسابي للإناث في المجموعة الضابطة (40.333).

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء الطلبة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في المهارات القرائية مجتمعة، وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، أجري تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two- Way ANCOVA)، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول5: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء الطلبة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في المهارات القرائية مجتمعة وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الأداء القبلي	115.344	1	115.344	1.482	.229	.026
البرنامج التعليمي	3413.934	1	3413.934	43.858	.000	.444
الجنس	535.691	1	535.691	6.882	.011	.111
البرنامج التعليمي*الجنس	362.001	1	362.001	4.651	.035	.078
الخطأ	4281.189	55	77.840			

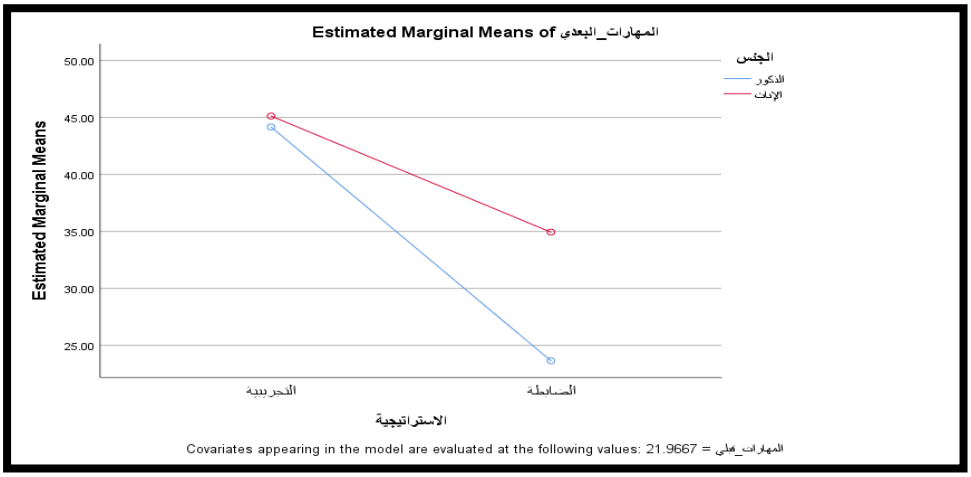
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الكلي	**91118.00**	**60**				
الكلي المعدل	**9125.933**	**59**				

يُلحظ من جدول (5) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية، وبعبارة أخرى، للبرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي أثر دال إحصائيًا في مهارات القراءة مجتمعة، وتشير قيمة مربع إيتا (0.444) إلى أن البرنامج التعليمي يفسر 44.4% من تباين الأداء في مهارات القراءة مجتمعة.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء الذكور والإناث في مهارات القراءة مجتمعة؛ لصالح الإناث. وبعبارة أخرى، لمتغير الجنس أثر دال إحصائيًا في مهارات القراءة مجتمعة، وتشير قيمة مربع إيتا (0.111) إلى أن متغير الجنس يفسر 11.1% من تباين الأداء في مهارات القراءة مجتمعة.

وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء الذكور والإناث في مجموعتي الدّراسة (ذكور- تجريبية، ذكور- ضابطة، إناث- تجريبية، إناث- ضابطة). وتشير قيمة مربع إيتا (0.078) إلى أن التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس يفسر 7.8% من تباين الأداء في مهارات القراءة مجتمعة. وبعبارة أخرى، يختلف أداء مجموعتي الدّراسة باختلاف الجنس، لصالح الإناث.

ويبين الشكل (1) التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في مهارات القراءة مجتمعة، إذ يُلحظ أن المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية أعلى من نظرائهم الذكور والإناث في المجموعة الضابطة، في حين أن الفرق بين المتوسط الحسابي للإناث في المجموعة التجريبية أعلى بدرجة بسيطة من الذكور.



شكل (1): التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في مهارات القراءة مجتمعة

وللإجابة عن هذا السؤال أيضًا حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة في مهارات القراءة منفردة، وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي، وجدول (6) يبيّن ذلك.

جدول6: المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء القبلي والبعدي في مهارات القراءة منفردة، وفقًا لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس

المهارة	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي الصوتي	التجريبية	الذكور	7.067	.961
		الإناث	7.800	.941
		الكلي	7.433	1.006
	الضابطة	الذكور	3.333	2.664
		الإناث	5.400	2.197
		الكلي	**4.367**	**2.619**

المهارة	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الكلي	الذكور	5.200	2.734
		الإناث	6.600	2.061
		الكلي	**5.900**	**2.502**
المفردات	التجريبية	الذكور	7.667	.724
		الإناث	7.867	1.187
		الكلي	**7.767**	**.971**
	الضابطة	الذكور	3.733	2.120
		الإناث	5.200	2.651
		الكلي	4.467	2.474
	الكلي	الذكور	5.700	2.535
		الإناث	6.533	2.432
		الكلي	**6.117**	**2.498**
قراءة أصوات الحروف	التجريبية	الذكور	8.933	1.280
		الإناث	10.000	1.512
		الكلي	**9.467**	**1.479**
	الضابطة	الذكور	6.733	2.120
		الإناث	8.200	1.568
		الكلي	**7.467**	**1.978**
	الكلي	الذكور	7.833	2.052
		الإناث	9.100	1.769
		الكلي	**8.467**	**2.004**
الاستيعاب القرائي	التجريبية	الذكور	20.000	1.604
		الإناث	20.467	2.973
		الكلي	**20.233**	**2.359**
	الضابطة	الذكور	9.733	5.763
		الإناث	15.7333	5.574
		الكلي	**12.733**	**6.351**
	الكلي	الذكور	14.867	6.673
		الإناث	18.100	5.006
		الكلي	**16.483**	**6.072**

يُلحظ من جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي في مهارات القراءة الأربع منفردة؛ إذ كان المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة الوعي الصوتي (7.433)، والمفردات (7.767)، وقراءة أصوات الحروف (9.467)، والاستيعاب القرائي (20.233)، في حين كان المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة في مهارة الوعي الصوتي (4.367)، والمفردات (4.467)، وقراءة أصوات الحروف (7.467)، والاستيعاب القرائي (12.733).

ويُلحظ أيضًا وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء الذكور والإناث، إذ كان المتوسط الحسابي لأداء الذكور في مهارة الوعي الصوتي (5.200)، والمفردات (5.700)، وقراءة أصوات الحروف (7.833)، والاستيعاب القرائي (14.867)، في حين كان المتوسط الحسابي لأداء الإناثفي مهارة الوعي الصوتي (6.600)، والمفردات (6.533)، وقراءة أصوات الحروف (9.100)، والاستيعاب القرائي (18.100).

كما يُلحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الأربع (ذكور- تجريبية، ذكور- ضابطة، إناث- تجريبية، إناث- ضابطة)؛ إذ كان المتوسط الحسابي لأداء المجموعات الأربع في مهارة الوعي الصوتي (7.067)، و(3.333)، و(7.800)، و(5.400)، على الترتيب. وأن المتوسط الحسابي لأداء المجموعات الأربع في مهارة المفردات (7.667)، و(3.733)، و(7.867)، و(5.200)، على الترتيب على الترتيب. وأن المتوسط الحسابي لأداء

المجموعات الأربع في مهارة قراءة أصوات الحروف (8.933)، و(6.733)، و(10.000)، و(8.200)، على الترتيب. وأن المتوسط الحسابي لأداء المجموعات الأربع في مهارة الاستيعاب القرائي (20.000)، و(9.733)، و(20.467)، و(15.733)، على الترتيب.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء الطلبة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات القراءة منفردة، وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، أُجري تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two-way ANCOVAs). وجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء الطلبة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارة القراءة وفقًا لاستراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

التباين	مهارات القراءة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا
البرنامج التعليمي	الوعي الصوتي	133.571	1	133.571	39.222	.000	.430
	المفردات	149.788	1	149.788	45.576	.000	.467
	قراءة أصوات الحروف	60.612	1	60.612	21.810	.000	.295
	الاستيعاب القرائي	772.238	1	772.238	39.588	.000	.432
الجنس	الوعي الصوتي	11.889	1	11.889	3.491	.067	.063
	المفردات	3.455	1	3.455	1.051	.310	.020
	قراءة أصوات الحروف	7.538	1	7.538	2.713	.106	.050
	الاستيعاب القرائي	79.835	1	79.835	4.093	.048	.073
الجنس*البرنامج التعليمي	الوعي الصوتي	6.956	1	6.956	2.043	.159	.038
	المفردات	6.933	1	6.933	2.110	.152	.039
	قراءة أصوات الحروف	.282	1	.282	.102	.751	.002
	الاستيعاب القرائي	102.395	1	102.395	5.249	.026	.092
الخطأ	الوعي الصوتي	177.085	52	3.405			
	المفردات	170.901	52	3.287			
	قراءة أصوات الحروف	144.511	52	2.779			
	الاستيعاب القرائي	1014.361	52	19.507			
المجموع الكلي	الوعي الصوتي	2458.000	60				
	المفردات	2613.000	60				
	قراءة أصوات الحروف	4538.000	60				
	الاستيعاب القرائي	18477.000	60				

يُلحظ من جدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا (α= 0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الأربع. وتشير قيم مربع إيتا (0.430، 0.467، 0.295، 0.432) إلى أن متغير البرنامج التعليمي يفسر (43%، 46.7%، 29.5%، 43.2%) من تباين الأداء في مهارات القراءة: الوعي الصوتي، والمفردات، وقراءة أصوات الحروف، والاستيعاب القرائي على الترتيب.

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا (α= 0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث في مهارة الاستيعاب القرائي، وتشير قيمة مربع إيتا (0.073) إلى أن متغير الجنس يفسر 7.3% من تباين الأداء في مهارة الاستيعاب القرائي.

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا (α= 0.05) بين متوسطي أداء الذكور والإناث في مجموعتي الدّراسة: (ذكور- تجريبية، ذكور- ضابطة، إناث- تجريبية، إناث- ضابطة) في مهارة الاستيعاب القرائي، وتشير قيمة إيتا (0.092) إلى أن التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس يفسر 9.2% من تباين الأداء في مهارة الاستيعاب القرائي.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج المتصلة بسؤال الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على مهارات القراءة مجتمعة ومنفردة، تُعزى لمتغيّر استراتيجية التدريس: (البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي، الاعتيادية)؛ ولصالح أداء الطلبة في المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام البرنامج التعليمي، حيث تم رفض الفرضية الصفرية، ودعم الفرضية البديلة، ويُستدل من هذه النتيجة على فاعلية

البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنَّ عملية توظيف البرامج التعليمية في عملية التدريس بما تحويه من تدريبات وأنشطة عملية تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم؛ بالإضافة إلى أنها تضفي عليهم جوًا من المرح والألفة، وتساهم في إمكانية التعلم الذاتي من قبل الطلبة، والابتعاد عن الطرق الاعتيادية، والمساعدة في تحسين طرائق تدريس مهارات القراءة للطلبة، إذ تمّ إعدادها، وتصميمها، وتوظيفها بالشكل الصحيح.

وربما يعود ذلك أيضًا إلى أنَّ البرنامج التعليمي تميز بعدة خصائص، منها: وضوح النص، وبساطة الأدوات المستخدمة في عملية التعليم؛ بالإضافة إلى عملية التفاعل بين الطلبة أثناء تنفيذ كل جلسة تعليمية التي أثارت انتباه الطلبة واهتماماتهم وميولهم نحو عملية التعلم، ومساهمة البرنامج التعليمي أيضًا بتوفير الوقت للمعلمة، إذ قامت بمتابعة الطلبة، والإشراف عليهم وتوجيههم في أثناء حصة القراءة، فكان المتعلم خلال هذا البرنامج التعليمي المحور الأساسيّ لعملية القراءة؛ الأمر الذي أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبيّة، ويتفق هذا مع ما ذكره كل من رجب (Rajab, 2007)، ومطر (Matar, 2009)، بأنه يمكن تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة من خلال البرامج التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع عدّة دراسات سابقة توصلت أغلبها إلى وجود أثر لطريقة التدريس في تحصيل الطلبة في مبحث اللغة العربيّة، بالإضافة إلى مباحث أخرى، منها: دراسة الشوربجي وآخرين (Al-Shorbagy et al., 2017)، ودراسة مأخول (Makhoul, 2017)، ودراسة عليمات (Olimat, 2018)، ودراسة أبو منديل (Abu Mandeel, 2018)، ودراسة تيبي وكيرب (Tibi & Kirb, 2018)، ودراسة عُمراني (Omrani, 2019)، ودراسة قنديل (Kandil, 2021)، ودراسة كياو وآخرين (Qiao et al., 2021)، ودراسة دودور وميراي (Dodur & Miray, 2021)، ودراسة فاكنين نوسباوم (Vaknin-Nusbaum, 2021)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس باستخدام البرامج التعليمية والتدريبية القائمة على مهارات الوعي الصوتي والصرفي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على مهارات القراءة مجتمعة، ومنفردة في (مهارة الاستيعاب القرائي) تُعزى لمتغيّر الجنس؛ ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية، حيث تم رفض الفرضية الصفرية جزئيًا ودعم الفرضية البديلة، وتشير هذه النتيجة إلى تساوي تأثير البرنامج التعليمي في درجات الاختبار البعدي للذكور والإناث في مهارات القراءة (الوعي الصوتي، والمفردات، وقراءة أصوات الحروف)؛ الأمر الذي يدل على أن درجة تأثير البرنامج التعليمي على التحصيل كانت واحدة لجميع الطلبة في هذه المهارات سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا، بالإضافة إلى أن اكتساب مهارات الوعي الصوتي والصرفي كانت للجنسين على حد سواء، وفي المقابل نجد أنَّ مهارة الاستيعاب القرائي قد تأثرت وتحسنت تحسنًا ملحوظًا لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان تفوّق أداء طالبات المجموعة التّجريبيّة في مهارة (الاستيعاب القرائي) على الذكور إلى أن الإناث أكثر انضباطًا في حسن الإصغاء والتقيد بالتعليمات، كما أن الإناث يسبقن الذكور ويتفوقن عليهم، وهذا ما أشار إليه حجي (Haji, 2008) بأن الإناث تتفوّق على الذكور في اختبارات القدرة اللغوية في هذه المرحلة العمرية. فضلًا عن أن الإناث يقضين وقتًا أطول في البيت مع الكبار الأمر الذي يكسبهن حصيلة لغوية وقدرة على التحكم بها، وزيادة بالمفردات والخبرات لإدراك المعاني المجردة للغة، وهذا ما أكده سكر وغانم (Sukar & Ghanem, 2011)، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة بسبب ارتفاع معدلات الغياب المتقطع لدى الذكور مقارنةً بالإناث. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشوربجي وآخرين (Al-Shorbagy et al., 2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبار تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على مهارات القراءة مجتمعة، ومنفردة في (مهارة الاستيعاب القرائي) تُعزى لمتغيّر التفاعل بين استراتيجية التدريس، والجنس؛ ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الطلبة الذين درسوا حسب البرنامج التعليمي تفوقوا على الطلبة الذين درسوا حسب الاستراتيجية الاعتيادية، وبالتالي فإن الأثر الكبير يعزى لاستراتيجية التدريس، فكان هذا الأثر مرتفعًا إلى الدرجة التي لم يظهر فيها التفاعل باستثناء (مهارة الاستيعاب القرائي) فقد كان لاستراتيجية التدريس والجنس أثرًا دالًا إحصائيًا لها؛ ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ويعزو الباحثان ذلك لطريقة التربية والتعامل مع الإناث الأمر الذي يدفعهن لبذل مجهود، والمشاركة والتفاعل بشكل أكبر من الذكور؛ حتى تتمكن من إثبات نفسها والنجاح في حياتها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- تخطيط برامج اللغة العربية، وتضمينها أنشطة، وتدريبات قائمة على مهارات الوعي الصوتي والوعي الصرفي.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية تتناول البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي.
- تكثيف البرامج التعليمية الموجهة للطلبة في مهارة الاستيعاب القرائي لتحسين أدائهم في المهارة نفسها.
- إجراء مزيد من الدّراسات التي تبحث في فاعلية البرامج التعليمية القائمة على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين المهارات اللغوية الأخرى، منها: التحدث، والكتابة، والاستماع، وفي المراحل الدّراسية المختلفة.

References

Abd Al-bari, M. (2010). *The Psychology of Reading and its Educational Applications*. Dar Al-Massira for Publishing & Distribution.

AbdAl-Hamid, J., & Kafafi, A. (1993). *Dictionary of Psychology and Psychiatry*. Dar Al- nahdah Alearabia for Publishing & Distribution.

Abu Al-Diyar, M., Mahfuzi, A., Taiba, N., & Al-Buhairi, G. (2012). *Phonological Processes and Reading and Writing Difficulties*. Markaz Taqwim Wataelim Altifl.

Abu Mandeel, A. (2018). *The Effect of Phonological Awareness Training on Developing Reading Skills for Fourth Grade Students with Learning Difficulties in The Resource Rooms in Gaza*, Unpublished Master's Thesis. Al Azhar University.

Al-Baja, A. (2003). *Teaching Children Reading and Writing Skills*. Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Ali, H. (2011). Difficulties in learning to read and write from the point of view of first-grade teachers. *Al-Azhar University Journal*, *13*(1), 1-34.

Aliwat, M. (2007). *Teaching Reading for Kindergarten and Primary School*. Dar Al Yazouri Scientific for Publishing and Distribution.

Al-Qaisi, K. (2010). *Al-Wajeez in Language Levels*. Dar Yaffa Scientific Publishing and Distribution.

Al-Shorbagy, S., Al-Mahrazi, R., Al-Zamili, A., Al-Kyumi, A., Al-Mandhari, R., Al-Barwani, T& Al-Sinani, Y. (2017). The Effectiveness of A Program Based on Teaching Using Phonemic and Phonological Awareness to Improve Reading Among First Graders in The Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies*, *11*(3), 666-686.

Anwar, I., & Rosa, R. (2020). The role of morphological awareness and explicit morphological instructions in ELT. *Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, *4*(1), 28-37.

Ashour, R., & Miqdadi, M. (2005). *Reading and Writing Skills: Teaching Methods and Strategies*. Dar Al -Massira for Publishing & Distribution.

Avazmatova, M., Israilova, D., & Qodirova, S. (2020). The influence of the morphological awareness in reading comprehension. *ISJ Theoretical & Applied Science*, *01* (81), 670-673.

Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing*, 22(2), 201-218.

Ben-Shachar, M., Dougherty, R., Deutsch, G., & Wandell, B. (2007). Contrast responsivity in MT+ correlates with phonological awareness and reading measures in children. *Neuroimage*, *37*(4), 1396-1406.

Bin Abed, J., & Bin Taher, T. (2019). Training on phonological awareness and its impact on the reading skills of the poorly literate. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 5, 309-327.

Bowers, P., Kirby, J., & Deacon, H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, *80*(2), 144-179.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. London, UK: Routledge.

Chung, B. (2020). The Mediating Effects of Vocabulary between Morphological Awareness and Reading Comprehension in School-aged Children. *Communication Sciences & Disorders*, *25*(2), 279-287.

Cronbach, L.(1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

Deacon, S., Benere, J., & Pasquarella, A. (2013). Reciprocal relationship: Children's Morphological Awareness and their Reading accuracy across grades 2 to 3. *Developmental Psychology*, 49, 1113-1126.

Dodur, H. (2021). Inflectional Morphological Awareness, Word Reading and Reading Comprehension of Turkish Students with Learning Disabilities. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1543-1559.

Early Grade Reading and Math Project. (2019). *The Jordanian Ministry of Education by the United States of America and the United Kingdom.*

Eiadat, Y. (2004). *Educational computer and its educational applications*. Dar Al -Massira for Publishing & Distribution.

Haji, F. (2008). *Child Psychology*. Dar Al- Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Henry, T. (2008). Membaca sebagai suatu keterampilan berbahasa. Bandung: Angkasa.

Jaber, W. (2002). *Teaching Arabic, Theoretical Concepts and Practical Applications*. Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

James, E., Currie, N., Tong, Sh., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 110-130.

Kandil, H. (2021). The *Effectiveness of a Program based on Phonological Awareness to Improve The Reading of People with Reading Difficulties (Dyslexia) Among Fifth Grade Students in The Schools of Nablus District,* Unpublished Ph.D Thesis, An-Najah National University.

Kim, Y., Guo, Q., Liu, Y., Peng, Y., & Yang, L. (2020). Multiple pathways by which compounding morphological awareness is related to reading comprehension: Evidence from Chinese second graders. *Reading research quarterly*, *55*(2), 193-212.

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation (4th edition)*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and Teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Levesque, K., Kieffer, M., & Deacon, H. (2019). Inferring meaning from meaningful parts: The contributions of morphological skills to the development of children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *54*(1), 63-80.

Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, *36*(5), 596.

Lyon, G., Shaywitz, S., & Shywitz, B. (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*,1-14.

Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: the role of phonological awareness skills in arabic reading development. *Journal of psycholinguistic research*, *46*(2), 469-480.

Matar, A. (2009). The Effectiveness of AComputer Program in Developing Phonological Awareness and its Impact on Working Memory and Language Skills for People with Reading Difficulties. *Arab Studies in Education & Psychology*, *1*(3), 167-213.

Michael I., Essam El- Din A., Zine El- Abidine H., &Yoselina M. (2018). The Role of Morphological Awareness and Lexical reasoning ability in acquiring Linguistic Vocabulary and Comprehension of Readable Texts among High School Students in selected Malaysian Islamic Schools. *Journal of Education/Al MejlhAltrbwyh*, *32*(127), 135-179.

Montaser, M., Al-Shayeb, M., & Al-Eis, I. (2014). Phonological Awareness of Dyslexic Children: Field Data from Some Primary School Students (4-5). *Journal of Humanities & Social Sciences*. (15), 25-35.

Mustafa, F. (2013). *Primary School Reading Skills and Activities*. Arab Knowledge Bureau.

Mustafa, G. (2005). *Methods of Teaching Reading, Writing and Learning Skills for Beginners*. Dar Osama for Publishing & Distribution.

Olimat, E. (2018). The Effectiveness of A Computerized Training Program to Develop Phonemic Awareness Skills to Activate The Reading and Writing Ability of A Sample of Talented Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Studies*, *12*(1), 130-146.

Omrani, H. (2019). *The effectiveness of a proposed training program in developing morpho-etymological awareness among dyslexic students* [unpublished master's thesis]. AL-arbi Ben M'hidi University.

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.

Qawi, N., & Hafsi, O. (2021). The importance of phonemic awareness in teaching Arabic in the first phase of primary education [Unpublished Phd Thesis]. Mohamed Boudiaf University.

Qiao, S., Liu, Y., & Yeung, S. (2021). Mechanisms by which morphological awareness contributes to Chinese and English reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *44*(1), 189-209.

Queen Rania Foundation. (2018). *A feasibility study of the Morphological Awareness pilot.*

Rajab, S. (2007). A proposed program to treat some difficulties in reading aloud and develop phonological awareness among

sixth graders. *Reading and Knowledge Journal*, (65), 152 – 212.

Rvachew, S., Chiang, P-Y., & Evans, N. (2007). Characteristics of speech errors produced by children with and without delayed phonological awareness skills. *American Speech-Language-Hearing Association*, (38), 60 – 71.

Shawahin, K. (2018). *A Teacher's Guide to Teaching Reading and Writing from Early Childhood Through Primary School*. Ealam Alkutub for Publishing & Distribution.

Sukar, H., & Ghanem, H. (2011). Linguistic Intelligence Among Middle School Students. *Journal of Educational and Psychological Research*, (31), 143-170.

Suleiman, M. (2006). *The Role of Phonological Awareness Training in Treating Reading Difficulties, The Sixth Annual Conference of The Egyptian Society for Reading and Knowledge "Every Child has the Right to be a Reader Outstanding".* Dar Aldiafa for Publishing & Distribution.

Suleiman, M. (2012). *Phonological awareness and treatment of reading difficulties, an applied linguistic perspective*. Ealam Alkutub for Publishing & Distribution.

Taimah, R. (1998). *Children's literature at the elementary stage, theory and practice*. Dar Al-Fiker Al- Arabi for Publishing & Distribution.

The Ministry of Education. (2021). Reading Calendar Tool.

Tibi, S., & Kirby, J. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading*, *22*(1), 70-84.

Vaknin-Nusbaum, V. (2021). Morphological Awareness: A Tool to Promote Reading Fluency and Accuracy in Hebrew in Students with Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *36*(1), 26–39.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2003). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research, 1*, 11-29.

Zaytun, K. (2005). *Teaching models and skills*. Ealam Alkutub for Publishing & Distribution.