ISSN: 2706-6495

مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة

Kindergarten Teachers' Knowledge with the Concepts and Skills of Phonemic Awareness and its Measurement in Early Childhood

الباحثة/ فاطمة ناصر يوسف الزميلي

باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

Email: fatoom1339564@hotmail.com

الدكتور/ سامر عبد الحميد الحساني

أستاذ التربية المشارك، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

Email: saalhassani@kau.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة بمدينة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، ومن خلال هذه الدراسة سوف يتم الإجابة على التساؤلات التالية: ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة؟، ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمُتغيّر المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا)؟، ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمُتغيّر الخبرة العملية (5 سنوات فأقل، 6-10 سنوات، 11 فأكثر)؟، ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمُتغيّر نوع الروضة (حكومية- أهلية- عالمية)؟. وقد طوّر الباحثان اختبارًا تكّون من (19) فقرة، وطُبّق على عينة قصدية تكوّنت من (130) معلمة؛ لقياس مستوى المعرفة لديهن بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي من خلال استجاباتهن على أداة الدراسة. كما هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مدى الفروق بين المعلمات بناءً على عدد من المتغيّرات: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات التدريس، ونوع الروضة). وأظهرت النتائج مستوى معرفة متوسطًا لدى معلمات رياض الأطفال بمفاهيم الوعي الصوتي، بمتوسط بلغ (0,372)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات يمكن أن تُعزى لمتغيّرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال، الوعي الصوتي.

ISSN: 2706-6495

Kindergarten Teachers' Knowledge with the Concepts and Skills of Phonemic Awareness and its Measurement in Early Childhood

Abstract:

The current study aimed to identify the level of knowledge of kindergarten teachers about concepts and skills of phonemic awareness and its measurement in early childhood in the city of Jeddah. To achieve the objectives of the study; The survey descriptive approach was used, and through this study the following questions will be answered: What is the level of knowledge of kindergarten teachers about concepts and skills of phonemic awareness and its measurement in early childhood?, How different are kindergarten teachers' responses, according to the educational qualification variable (Bachelor - Postgraduate) ?, How different are kindergarten teachers' responses, according to the variable of work experience (5 years and less, 6-10 years, 11 and over)?, How different are the kindergarten teachers' responses, according to the type of kindergarten (governmental - private - international)? The researchers developed a test that consisted of (19) items, and it was applied to an intentional sample that consisted of (130) female teachers. To measure their level of knowledge of phonemic awareness concepts and skills through their responses to the study tool. The study also aimed to identify the extent of the differences between female teachers based on a number of variables: (educational qualification, number of years of teaching, and type of kindergarten). The results showed an average level of knowledge among kindergarten teachers about the concepts of phonemic awareness, with an average of (0.372), and there were no statistically significant differences between the teachers' responses that could be attributed to the study variables.

Keywords: Kindergarten teachers, Phonemic awareness.

المقدمة:

تعدّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل النمائية التي يمرّ بها الإنسان؛ كونها مرحلة التكوين الأساسية لنمو بذور بناء الشخصية، وتشكيل القيم والعادات والاتجاهات وتنمية الميول والاهتمامات، واكتساب الخبرات المتنوعة والمهارات؛ مما يؤثر في مجالات النمو المختلفة: الجسمية، والعاطفية، والاجتماعية، والمعرفية؛ لذا كانت تربية الطفل وتعليمه في هذه المرحلة أمرًا يستحق جُلّ العناية والاهتمام في تأسيس الطفل لمراحل حياته اللاحقة،

وجعله متعلمًا قادرًا على التفكير والتحليل والإبداع مستقبلًا (Yoshikawa & Kabay, 2015). والطفل في هذه المرحلة ذو استعداد ذاتي لاستقبال الخبرات بدافع حب الاكتشاف، موظفًا جميع حواسه في استقبال المعرفة؛ ونتيجة لذلك تمثّل رياض الأطفال مكانة تربوية مهمة في سلم النظام التعليمي، ومن أهم وأخصب المراحل التعليمية التي تصقل شخصية الطفل، وتلبي حاجاته المختلفة وتنميها بطرق تربوية شيقة (يخلف، 2014). ويمكن عدّ رياض الأطفال مرحلة أولية تأسيسية للمراحل اللاحقة من التعليم؛ كونها تهيئ الطفل للانتقال إلى التعلم المدرسي بشكل سلس؛ وفي ضوء ذلك أصبح تطوير رياض الأطفال ضرورة مجتمعية وليس ترفًا لإكساب الأطفال الخبرات التربوية اللازمة للارتقاء بتعليم هذه الفئة (الحازمي وعثمان، 2016). وقد أولت العديد من دول العالم المتقدّمة تعليميًّا - ومنها المملكة العربية السعودية- اهتمامًا بمرحلة الطفولة المبكرة، وأدرجتها بوصفها جزءًا لا يفصل عن الصرح التعليمي رسميًّا. وحرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية 2030، وشرعت وزارة التعليم في التوسع بمجال الطفولة المبكرة، وسعت إلى دمج رياض الأطفال مع الصفوف الأولية (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي)، وعملت على تقديم الخدمات التعليمية والتربوية لأطفال الطفولة المبكرة والصفوف الأولية على حدٍّ سواء؛ في سبيل رفع كفاءة العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها (سهل وهبة، 2018).

والهدف الأساسي من رياض الأطفال ليس تعليم أطفال الروضة القراءة والكتابة للكلمات والجمل بمفهومها الرسمي، وإنما تنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة؛ لذا تُشكّل أهم الجوانب التي تسعى رياض الأطفال إلى تنميها في القدرات النمائية لتعلم القراءة والكتابة، من خلال تعليم المهارات اللغوية، وتقديم الخبرات المعرفية المدروسة، التي تؤدي إلى بناء الاستعداد القرائي والكتابي وتكوينه (مصطفى، 2002). وفي هذا الصدد، تعدّ مهارات الوعي الصوتي من أهم المهارات الأساسية والمباشرة، التي ينمو من خلالها مستوى الاستعداد، ويتطوّر التعليم المبكر للقراءة والكتابة (سعد، 2016). ويمكن وصف تلك المهارات بأنها: مجموعة من المهارات التي تجعل الطفل قادرًا على فهم مجرى اللغة المنطوقة، وتقسيمها إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والأصوات ذات العلاقة بالقدرة على التمييز السمعي الجيد (أبو ديار، البحيري، طيبة، محفوظي، وإيفرات، 2012). وقد أشارت دراسات: زايد، ورسلان، ويونس (2014)، والشبول، الشبول، العساسفة، والمومني، (2013)، وكلايتون، ويست، سيرز، هولم، وليرفاغ (Clayton, West, Sears, Hulme, & Lervåg. 2020) إلى أن امتلاك الطفل لمهارات الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة؛ مؤشر على سلامة القراءة والكتابة لديه في المراحل التعليمية اللاحقة، وهذا ما يؤكد حاجة كل طفل إلى تنمية وعيه الصوتي؛ للبدء في تعلّم مهارات القراءة والكتابة بنجاح. ويجب الالتفات إلى ضرورة بناء الوعي الصوتي لدى الأطفال من خلال تخصيص وقت كافٍ لتدريباته، وبذل الجهد المقصود لإنجاح أنشطته تخطيطًا وتنفيذًا، مع ضرورة أن يُشكّل الوعي الصوتي جزءًا أساسيًّا من برامج تعليم القراءة (سليمان، 2012). ولأهمية امتلاك أطفال الروضة مهارة الوعي الصوتي قبل التحاقهم بالصف الأول من المرحلة الابتدائية؛ تتجلّى أهمية الدور التربوي الذي تقوم به معلمة رياض الأطفال؛ إذ تؤدي دورًا حاسمًا في مسيرة تقدّم الطفل؛ كونها داعمة لنمو مهارات الأطفال وتعليمهم من خلال ما تقدّمه من أنشطة وخبرات ووسائل متنوّعة؛ مما يُسهم في إثارة دافعية الأطفال للتعلم، إضافة إلى كونها مقوّمة لنمو تلك الخبرات وملاحظة مدى تطوّرها لديهم، والعمل على تنمية معارفهم وميولهم وقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم (ناشف، 2005).

ويستند تطوير مهارات الوعي الصوتي للأطفال - باختلاف احتياجاتهم وقدراتهم- بما تمتلكه معلمة رياض الأطفال من كفايات مهنية، وخبرات تدريسية سابقة من معرفة وتدريب في هذا المجال؛ يكون من خلال ما تلقاه من برامج إعداد المعلمة قبل الخدمة،

كبرامج البكالوريوس المقدّمة في الجامعات، وفي أثناء الخدمة كبرامج التطوير المهني التعليمي التي تلتحق بها المعلمة من قِبل إدارة التعليم، التي تلبي الاحتياجات التدريبية، وتُعزّز المعرفة الكافية وتنميها لديها تجاه الممارسات التدريسية الفعّالة في مرحلة الطفولة المبكرة (وزارة التعليم، 2020ب). وهنا تظهر أهمية مدى معرفة معلمات رياض الأطفال لمهارات الوعي الصوتي، ودورها في التَّعرُّف إلى الطلبة المُعرّضين لخطر صعوبات التعلم في القراءة بالسياق التعليمي، والحاجة إلى تقويم هذه المعرفة بوصفها خطوة أولية وأساسية لتخطيط سياسة الحُقل التعليمية؛ بهدف تطوير وإعداد برامج تدريبية تعليمية لمعلمات رياض الأطفال، تركّز على تنمية الخبرات المعرفية والسلوكية لديهن عن ماهية مفهوم الوعي الصوتي، ومهاراته، وكيفية بناء الأنشطة التعليمية المناسبة؛ لتنمية تلك المهارات، واستخدام استراتيجيات التعلّم الفعّالة بما يخدم جميع الأطفال، باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم من خلال المنهاج التعليمي.

مشكلة الدراسة:

في الواقع الميداني للتعليم، تظهر الحاجة إلى تأهيل معلمات رياض الأطفال وتدريبهن؛ لمواكبة عجلة تجويد التعليم المستمرة في ظل التغييرات الحديثة التي تشهدها الممارسات التعليمية الحالية، وعلى الرغم مما تبذله معلمات رياض الأطفال من جهود تعليمية لتنمية الاستعداد اللغوي والقرائي للأطفال؛ إلا أنه من خلال استقراء الواقع التعليمي وخبرة الباحثة الأولى - كمعلمة رياض الأطفال- لُوحظ غياب معرفة معلمات رياض الأطفال بمفهوم الوعي الصوتي ومهاراته، أو الخلط بينه وبين الطريقة الصوتية لتعليم ربط أصوات الحروف برسمها (مبادئ الحروف الهجائية)، حيث ركّزت أنشطة معلمات رياض الأطفال في عملية تعليم القراءة على تعليم الحروف الهجائية، عبر ربط الصوت بشكل الحرف، والقدرة على التمييز بين الحروف قراءةً وكتابةً، دون المرور التدريجي بالمهارات التمهيدية اللازمة، التي تكون من خلال ممارسة الأنشطة التدريبية المخصصة للوعي الصوتي ضمن إجراءات التعليم. وقد تكون هذه الفجوة التدريسية بسبب قصور المعرفة بماهية الوعي الصوتي وأهميته، ودوره في التَّعرُّف إلى الأطفال المعرّضين لخطر صعوبات التعلم، أو التدخّل المبكر معهم؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات في عملية إكساب الأطفال مهارة القراءة عند التحاقهم بالمرحلة الابتدائية، الذي قد ينتج عنه صعوبات التعلم في القراءة. ليس هذا فحسب، وإنما تتأثر الممارسات في المرحلة الابتدائية المبكرة بنتائج جمع المعلومات في رياض الأطفال، وعند عدم تدريس الأطفال مهارات الوعي الصوتي؛ ستغيب المعلومات عن حالة الأطفال، وينتج عن ذلك تأخر في تقديم التدخل المبكر المناسب مع مهارات الوعي الصوتي. وتشير دراسة بيجوزي، ترشي، بينتو، وأكورتي جامانوسي Bigozzi, Tarchi, Pinto, & Accorti Gamannossi (2016) إلى أن أسباب إخفاق الأطفال في تعلم القراءة في حياتهم المدرسية، تعود إلى قصور مهارات الوعي الصوتي. كما صرّح وسلاتي (2012) أن 90% من طلبة صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية يعانون من ضعف هذه المهارات في مرحلة رياض الأطفال. أما في السياق البحثي العربي، فقد ركّزت معظم الدراسات على إثبات أهميتها أو استخدامها في برامج تدخلية في تحسين مستوى القراءة لدى المُعسّرين قرائيًّا أو المُعرّضين لخطرها من المرحلة الابتدائية أو رياض الأطفال؛ وهو ما أثار التساؤل لدى الباحثينِ، وأوحى بوجود مشكلة تستدعي المعالجة في إطار المنهج العلمي؛ ومن هذا المنطلق جاءت مشكلة الدراسة، التي تحاول التَّعرُّف إلى مدى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة؟
2- ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمُتغيّر المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا)؟
3- ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمُتغيّر الخبرة العملية (5 سنوات فأقل، 6-10 سنوات، 11 فأكثر)؟
4- ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمُتغيّر نوع الروضة (حكومية- أهلية- عالمية)؟

أهداف الدراسة:

1-التَّعرُّف إلى مستوى المعرفة لدى معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي قياسه في الطفولة المبكرة.

2-التَّعرُّف إلى مدى اختلاف معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة تبعًا لعدد من المتغيرات، وهي (لمُتغيّر المؤهل العلمي، الخبرة العملية، نوع المدرسة).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من كونها تتناول مكوّنًا أساسيًّا لتعليم القراءة بنجاح، عبر لفت انتباه التربويين والقائمين على عملية التعليم في مجال الطفولة المبكرة إلى الضرورة المُلحّة بقيام معلمة رياض الأطفال بتضمين أنشطة مفاهيم الوعي الصوتي في تنمية مهارات الاستعداد القرائي خلال العملية التعليمية للأطفال. وفي المجال البحث العلمي، ستكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات -في حدود علم الباحثينِ- التي تسلط الضوء على موضوع الدراسة، ولعلها نقطة انطلاق إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال. أما الأهمية التطبيقية؛ فقد تُثير نتائج هذه الدراسة اهتمام صُنّاع القرار في مجال الطفولة المبكرة بأهمية تضمين مكثف لأنشطة مهارات الوعي الصوتي في المنهاج التعليمي للأطفال، أما بالنسبة لمعلمات رياض الأطفال، فتؤكد الدراسة أهمية تطبيق مهارات الوعي الصوتي بوصفه جزءًا أساسيًّا من برامج تعليم الأطفال القراءة والكتابة. وفي هذا الصدد، تشجّع الدراسة على بناء برامج تدريبية وتأهيلية؛ ترفع من كفاءة المهارات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال، وتزيد من سلامة ممارستهن وتدخّلاتهن التعليمية؛ مما يؤدي إلى تطوير وتحسين مستوى الاستعداد اللغوي والقرائي، الذي يهيئ الأطفال لتعلّم القراءة والكتابة بسهولة في المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اشتملت الدراسة على جميع رياض الأطفال في مدينة جدة.

الحدود الزمانية: جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2019/ 2020).

الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية والعالمية بمدينة جدة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي، وقياسه في الطفولة المبكرة.

مصطلحات الدراسة:

معلمات رياض الأطفال (Kindergarten Teachers):

هي المعلمة المُعدّة في كليات قسم رياض الأطفال، والمؤهلة تأهيلًا تربويًّا وعلميًّا للعمل في رياض الأطفال، التي تتراوح أعمارهم من (3-6) سنوات (عبد السميع والحوالة، 2005). وتعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: المعلمة التي تُدرّس الأطفال في مقرات رياض الأطفال.

الوعي الصوتي (Phonemic Awareness):

يُقصد بالوعي الصوتي: قدرة الفرد على إدراك ومعالجة الأصوات في الكلمات المنطوقة، من خلال الفونيم الصوتي الواحد، أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع (Macmillan, 2002). وتشتمل هذه القدرة على التلاعب بالأصوات؛ لتكوين كلمات متشابهة أو مختلفة، من خلال الحذف والإضافة والتبديل بين الوحدات الصوتية في الكلمة المسموعة (Mather & Wendling, 2011). ويعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: الدرجة الكلية التي حصلت عليها معلمات رياض الأطفال من خلال استجابتهن للأداة التي أعدّها الباحثان، وتقيس مدى معرفتهن بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحثان الإطار النظري عبر استعراض المفاهيم المرتبطة بهذه الدراسة كمفهوم الوعي الصوتي، وأهميته، ومستوياته، ومراحل نموه، وطبيعة العلاقة التي تربطه بربط أصوات الحروف برسمها (مبادئ الحروف الأبجدية)، وصعوبات القراءة، والتّعرّف إلى مؤشرات ضعفه، وأهمية التدريب على مهاراته في مرحلة الطفولة المبكرة، مع إلقاء الضوء على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية تلك المهارات.

مفهوم الوعي الصوتي وأهميته:

حظي الوعي الصوتي باهتمام الباحثين والتربويين؛ نظرًا لأهميته ودوره في اتساق البناء اللغوي السليم، كما تعدّدت تعاريفه في الأدبيات والتربويات (سالم، 2020)، فقد عرّف ميرسر وميرسر (2008/2005) الوعي الصوتي بأنه: "الوعي الشعوري بأن اللغة المنطوقة مؤلفة من أصوات فردية، وتظهر عندما يمارس المتعلم القدرة على الاستماع، والتّعرّف، ومعالجة الأصوات الفردية في الكلمات المنطوقة" (ص. 456). فهو إدراك الطفل بأن الكلمات المنطوقة تتكوّن من أصوات صغيرة منفردة، عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (فونيمات)، وليست وحدة صوتية واحدة (مصطفى، 2018). والفونيم أصغر الأصوات في الكلمة المسموعة، ولها دلالة وظيفية؛ إذ تُستخدم لتغيير معنى كلمة في اللغة التي هي جزء منها (أبو الديار وآخرون، 2012). كما يتضمّن الوعي الصوتي عدة مهارات تنتمي في الأساس إلى عدة مستويات لها القدرة على التعامل مع النظام الصوتي للغة، وتشتمل على: مهارة الاستماع، والوعي بالأصوات، والوعي بالمقاطع الصوتية للكلمات (الشخص والجارحي، 2011).

كما تكمن أهمية الوعي الصوتي في كونه أحد الركائز الأساسية لاكتساب مهارات القراءة؛ حيث يعمل على النمو القرائي في المنظومة الألفبائية، التي هي حروف تمثّل أصواتًا، كما أن الوعي الصوتي من متطلّبات تطوير المبدأ الأبجدي،

الذي يشير إلى علاقة الصوت بالرمز؛ إذ يتدرّب الطفل على التحليل والتركيب؛ ليتمكّن من التمييز والإنتاج على المستوى اللفظي بداية، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة في القراءة؛ مما يُشكّل لديه ربطًا لبدايات الكلمات ذات المقاطع المتشابهة ونهاياتها، بينما يظهر الجانب الآخر لأهمية الوعي الصوتي في خطورة إهماله عند البدء في تعليم القراءة؛ لما يترتب على أغلب الأحوال في حدوث العسر القرائي (سالم، 2020).

مستويات الوعي الصوتي:

يشتمل الوعي الصوتي على خمس مستويات يمرّ بها الطفل بالتدرّج من الأسهل إلى الأصعب؛ إذ ترتبط بالأنشطة التي يجب على معلمة رياض الأطفال تنميها خلال العلمية التعليمية (Adams, 1990)، وهي كالتالي:

المستوى الأول: الوعي بالكلمات المنغمة -أي المتشابهة بالإيقاع والقافية-، وهو القدرة على تمييز الكلمات المسجوعة والغير مسجوعة، أو الإتيان بكلمات لها نفس النغمة؛ مما يساعد على تصنيف الكلمات.

المستوى الثاني: ويتضمن القدرة على التمييز السمعي للأصوات في الكلمات المنطوقة، ويستلزم معرفة أن الكلمة تتكون من سلسلة من الأصوات يمكن تمييزها وعزلها عن بعضها البعض، بدءاً بتمييز الصوت الأول والأخير من الكلمة، ثم الصوت الوسط، وإدراك الحركات القصيرة، واختلاف الفونيمات.

المستوى الثالث: ويتضمن القدرة على دمج الأصوات من خلال الاستماع لعدد من الأصوات ودمجها معًا؛ لتكوين الكلمات، وتتطلب هذه المهارة القدرة على الاحتفاظ بالأصوات المسموعة أثناء تكوين الكلمات؛ مما يُمثل تحديًا لذاكرة العاملة، ثم التسمية السريعة للكلمة المكونة من خلال ربط تلك الأصوات، وتنمي هذه المهارة قدرة الطلبة على قراءة الكلمات المألوفة غير المألوفة بشكل صحيح.

المستوى الرابع: ويتضمن القدرة على تجزئة الكلمات المنطوقة إلى أصوات ومقاطع المكونة لها، ويمكن للطلبة تقسيم الأصوات أثناء نطقهم للكلمات شفهياً برفع أصبع واحد لكل صوت أو مقطع يسمعونه.

المستوى الخامس: ويتضمن القدرة على التلاعب بالأصوات من خلال الحذف، والإضافة، والإبدال؛ مما يساعد على توسيع الإدراك اللغوي عند الطلبة.

مراحل نمو مهارات الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة:

هناك العديد من المتطلّبات التي نستطيع التنبؤ من خلالها بعملية النمو الصحيحة للوعي الصوتي، وبمراحل عمرية محددة يتقنها الطفل العادي؛ إذ تتطوّر مهارات الوعي الصوتي وفق مراحل عمرية مختلفة تبدأ من السنوات الأولى، فمن عمر ثلاث إلى أربع سنوات تنمو لدى الطفل مهارة القافية بشكل طبيعي تلقائي، من خلال التَّعرُّف على الكلمات المقفّاة عن طريق الأناشيد المختلفة، كما يستطيع أن يؤلّف كلمات مُقفّاة - سواء لها معنى أو لا - ولديه القدرة كذلك على تذكّر كلمات مقفّاة يردّدها عند سماع الأناشيد. أما في عمر أربع سنوات إلى خمس سنوات؛ فتتطوّر مهارة القافية، ويصبح لدى الطفل القدرة على تأليف كلمات مقفاة، بالإضافة إلى قدرته على التَّعرُّف على المقاطع المختلفة والتمييز بينها، ولديه قدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع،

كما تظهر لديه كفاءة متشابهة في القدرة على تركيب كلمات من مقاطع. وفي عمر خمس إلى ست سنوات؛ يصبح قادرًا على تقسيم المقاطع إلى وحدات صوتية (فونيمات)، وتركيب وتذكّر كلمات من وحدات صوتية مختلفة (خصاونة، الخوالدة، ضمرة، وأبو هواش، 2016).

علاقة الوعي الصوتي بتعليم ربط أصوات الحروف برسمها (مبادئ الحروف الأبجدية):

تعدّ ربط أصوات الحروف برسمها (مبادئ الحروف الأبجدية) المهارة الثانية التالية في ترتيب التسلسلي المنظّم لتعليم القراءة؛ وتشكّل أساسًا يعلّم الأطفال المبدأ الهجائي، الذي يساعد على تحسين مهارات القراءة والتهجئة، حيث تهدف إلى دراسة العلاقة بين الأصوات المنطوقة والرموز المكتوبة، فلكل حرف صوت، وصوت الحرف أول خطوة في تعليم ربط أصوات الحروف برسمها، وذلك بالربط بين الصوت والرمز؛ لذلك يمكن القول بأن إتقان الأطفال مهارة ربط أصوات الحروف برسمها يعتمد على مهارة الوعي الصوتي (رجب، 2007)، وهنا تبرز العلاقة بين تعلّم ربط أصوات الحروف برسمها والوعي الصوتي بأنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي أساس يُبنى عليه وخطوة أولية تسبق مهارة تعليم ربط أصوات الحروف برسمها في عملية القراءة، ويحتاج الأطفال وقتًا للتعرّف على الأصوات في الكلمات؛ حتى يتمكّنوا من الربط بين أصوات الحروف وأشكالها، والقدرة على فصل الأصوات في الكلمة، ومن ثمّ دمجها؛ مما يهيئ فرص النجاح في عملية القراءة (جابر وشعبان والسيد، 2014). وقد أوضحت جمعية القراءة الوطنية National Reading Pane (2000) أن التدريس الفعّال يكون بضم التدريب على الوعي الصوتي مع التدريب على ربط أصوات الحروف برسمها (Chandler, 2005).

علاقة الوعي الصوتي بصعوبات القراءة:

توفّر الاختلافات في المهارات المعرفية التي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة رؤى تنبؤية حول مخاطر صعوبات التعلم عند دخول المدرسة، وخاصة العلامات المبكرة لخطر الصعوبات المصاحبة للقراءة والكتابة والرياضيات (Barnes Clemens, Fall, Roberts, Klein, Starkey, & Flynn, 2020)؛ وبناءً على ذلك يُمثّل الوعي الصوتي المدخل الرئيس الذي يهيئ لعملية الاستعداد القرائي لدى أطفال الروضة، ومؤشرًا مهمًّا للتنبؤ بالمهارات القرائية في المرحلة الابتدائية (الدليمي والوائلي، 2009). ويعدّ الوعي الصوتي مطلبًا أوليًّا لتعلّم مهارات القراءة، والمفتاح الذي يسهّل عملية اكتساب تلك المهارات بنجاح. وتعود كثير من مشاكل تعليم اللغة العربية - خاصة في مراحل التعليم الأولى- إلى قصور مهارات الوعي الصوتي؛ مما يترتّب عليه قصور في الجوانب الأخرى، حيث يعدّ الوعي الصوتي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطًا بمهارة القراءة والكتابة (العشيري، 2017)، كما أوضح بينغهام وباتون Bingham and Patton (2013) أنه بدون إتقان مهارات الوعي الصوتي لن يتمكّن الأطفال من الوصول إلى الهدف المنشود المتمثّل في إتقان القراءة، وقد أكّدت الدراسات المعنية بالضعف القرائي وتتبع صعوبات القراءة، كدراسات: (التميمي وابن الفقيه، 2010)، و(منتصر، الشايب والعيس، 2014)، و(Gellert & Elbro, 2018)، و(Wren, Harding, Goldbart, & Roulstone, 2018) وجود علاقة ارتباطية متبادلة بين الوعي الصوتي والعسر القرائي؛ وعلى إثر ذلك يمكن القول: إن الطلبة الذين لم يكونوا على مستوى كافٍ من الكفاءة للوعي الصوتي؛ يكونون أكثر عرضة لخطر صعوبات القراءة في المستويات التعليمية اللاحقة (أبو الديار وآخرون،2012).

مؤشرات ضعف مهارات الوعي الصوتي:

تتطوّر مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال بمعدلات مختلفة ومتفاوتة، فالطفل العادي ينمو لديه مهارات الوعي الصوتي بشكل تلقائي طبيعي خلال سنوات الطفولة المبكرة، بينما طفل آخر تظهر لديه اضطرابات في نمو مهارات الوعي الصوتي؛ مما يجعله تحت دائرة خطر التعرّض لصعوبات التعلم مستقبلًا، وتظهر آثاره في التحصيل الأكاديمي بالمرحلة الابتدائية (محمد، 2008). وفي هذا الصدد، يوجد العديد من المؤشرات التي تُشير إلى أن الطفل يواجه مشكلة في اكتساب مهارات الوعي الصوتي ويجب علينا الانتباه إليها؛ كونها تُشكّل إعاقة خفية تُنذر بالخطر دون أن نلقى لها بالًا، ولعل من أهمها: مشاكل في تعلم الأناشيد، وعدم الاستمتاع بالاستماع إلى القصص التي تحتوي على قافية، وعدم القدرة على عدّ المقاطع الصوتية في الكلمة، وصعوبة تحديد أول صوت يتم سماعه بالكلمة، وصعوبة ملاحظة تكرار الصوت أو الجناس، والخلط بين الكلمات المتشابهة، وصعوبة في مزج الأصوات الفردية في الكلمات أو تبديلها أو حذفها (Johnson, n.d.).

أهمية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة:

يُسهم التدريب على مهارات الوعي الصوتي في إكساب الأطفال القدرة على التعامل مع الكلمات الجديدة؛ مما يُثري الحصيلة اللغوية لديهم، ويساعد على زيادة إنتاجهم اللغوي، وفهم الكلمات المسموعة؛ مما يجعلها مألوفة لديهم سمعيًّا، ويسهل عليهم فيما بعد قراءتها وهجاؤها. ويعدّ ثمار ذلك التدريب من أهم عوامل النجاح التي تساند في تعليم القراءة والكتابة بفعالية (جاب الله، 2012). وقد أكّدت دراستا السيد (2009)، وعبابنة وعواد (2010) أن الوعي الصوتي دلالة حاسمة في التمييز بين الطلبة العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، فكلما زادت مهارات الوعي الصوتي؛ قلّ عسر القراءة؛ لذا يمكن القول: إن التدريب على الوعي الصوتي يُسهم بشكل كبير في خفض مشكلات عسر القراءة بين الأطفال الصغار، وعندما لا تتطوّر المهارات الصوتية بشكل طبيعي، أو عندما يوجد أطفال بخلفية لغوية تكاد تكون محدودة؛ تتجلى الحاجة الملحّة إلى أهمية إدراج تدريبات تنمية مهارات الوعي الصوتي من خلال برامج وقائية تدخّلية للأطفال المُعرّضين لخطر صعوبات التعلم في القراءة (ميرسر وميرسر، 2008/2005).

وفي السياق ذاته، تجدر الإشارة إلى أهمية التدخّل المبكر بمرحلة الطفولة المبكرة في الكشف المبكر عن قصور الوعي الصوتي، والعمل على تنميته؛ للحدّ من آثاره المرتبة في العجز القرائي بالمرحلة الابتدائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات، ومنها دراسات: عبد الله (2007)، و(Elbro & Petersen,2004)، و(Laing, 2005)، و Lonigan Purpura, Wilson, (Walker, & Clancy-Menchetti, 2013))، و(Hsin, 2007)، و(Kirk & Gillon, 2007)) التأثير الإيجابي للتدخلات المبكرة القائمة على البرامج التدريبية لمهارات الوعي الصوتي في تحسين مستوى الوعي الصوتي لدى الأطفال المُعرّضين لخطر صعوبات القراءة؛ مما يقلّل من خطر التعرّض للعسر القرائي، وتُسهّل علمية اكتساب القراءة في مرحلة مبكرة. وهذا ما يتفق مع أهم التوجّهات الحديثة للتربية الخاصة، التي تستند إليها مبادئ نموذج الاستجابة للتدخّل RTI، من خلال توفير الدعم اللازم والخدمات التعليمية المناسبة لاحتياجات الأطفال وقدراتهم في وقت مبكر؛ الأمر الذي يُسهم في تخفيض أعداد المحالين لخدمات التربية الخاصة بالمراحل التعليمية اللاحقة، ويُقلّل من خطورة الوقوع في دائرة صعوبات التعلم بالقراءة مستقبلًا (Bollman et al., 2007).

دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات الوعي الصوتي:

يبدى الأطفال استعدادً فطريًّا لتطوير مهارات الوعي الصوتي؛ إذ لديهم القدرة على استعمال اللغة المنطوقة وفهمها دون تدريب؛ إلا أن هناك حاجة مُلحّة للتدريب على تنمية تلك المهارات من أجل البدء في تعلم مبادئ القراءة والكتابة. واستنادًا على ما سبق؛ تظهر حاجة الطفل إلى التعليم المباشر لمهارات الوعي الصوتي، من خلال تخطيط وتنفيذ أنشطة تدريبية تعليمية هادفة، بما يتناسب مع خصائص نموه اللغوي ومهاراته النمائية، مع الحرص على توجّه انتباه الطفل للصوت الذي يُدرّب عليه بصورة تتسم بالتشويق والمتعة واللعب (سليمان، 2012).

وفي هذا الجانب، تقع على عاتق معلمة رياض الأطفال المسؤولية الكبرى في تدريس أنشطة مهارات الوعي الصوتي ضمن الأنشطة التعليمية التي تقدّمها للطفل؛ إذ تتضمّن تلك الأنشطة التعامل مع الأصوات المحكية في اللغة على نحو منفرد والاشتعال عليها، ومن الأنشطة التي يمكن تدريب الطفل على القيام بها في هذا المجال: سرد القصص التي فيها القافية والجناس، وأنشطة الأناشيد البسيطة التي تتضمّن السجع، إلى جانب أنشطة تقوم على تجزئة الكلمة إلى جزأين، مثل: (مسجد- مس، جد)، وأنشطة أخرى تقوم بضم جزأين معًا لتكوين كلمة، مثل: أس، ود-أسود)، وأنشطة تدريب على عدّ عدد الكلمات التي يسمعها في الجملة، مثل: كم كلمة تسمع في الجملة الآتية: المدرسة بيتي الثاني؟ كذلك عدّ الأصوات التي يسمعها الطفل في الكلمة الواحدة، وتدريبيه على تقسيم الأصوات في الكلمة المسموعة، مثل: كم صوتًا تسمع في كلمة أسد؟ أو دمج الأصوات لكي يكوّن كلمة جديدة، مثل: أصوات الحروف (ما، سا، كا)، التي تُكوّن كلمة سمكًا، أو مسكًا، وأيضا تعويض صوت بصوت آخر، مثل: قلب تصبح كلب، وحذف صوت ونطق بقية الكلمة، مثل: بحر تصبح حر، أو يمكن التصفيق عند سماع كلمتين تبدآن أو تنتهيان بالصوت نفسه، مع ضرورة دعم تلك الأنشطة بالصور المناسبة للمفردات المسموعة (الشاويش، 2012؛ محمد وعواد، 2013).

وبناءً على ما ورد أعلاه، أشارت نتائج دراسة تشيزمان، ماكجواير، شانكويلر، وكوين Cheesman, McGuire, Shankweiler & Coyne. (2009) إلى أن برامج إعداد المعلمين بالجامعة؛ قد لا تزوّد المعلمين المستقبلين بالمحتوى أو الممارسة الكافية فيما يتعلّق بتعليم مهارات الوعي الصوتي، ولسدّ هذه الفجوة والارتقاء بأداء معلمة رياض الأطفال، وقيامها بدورها التعليمي على أكمل وجه، وتحقيق النجاح المنشود في إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي؛ تظهر ضرورة تزويد معلمات رياض الأطفال بالخبرات المعرفية النظرية والعملية في تنمية مهارات الوعي الصوتي للمرحلة الطفولة المبكرة، وتحسين أداهن الصفي، من خلال إعداد البرامج التعليمية المتنوّعة، التي تهدف إلى إكساب معلمات رياض الأطفال أهم الخبرات التعليمية المؤثرة، واستراتيجيات التعلم المناسبة لكل مهارة، والممارسات الفعّالة المبنية على الأدلة والبراهين، وقد أكّدت دراسة مارتينز ، فلاورز ، ومولهال Martens, Flowers, & Mulhall (2005) وجود ارتباط إيجابي بين تطبيق أفضل الممارسات من قِبل المعلمين وارتفاع التحصيل الدراسي للطلبة.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التنمية المهنية المستمرة لمعلمات رياض الأطفال، التي تساعد على رفع مستوى الأداء، وتجويد العملية التعليمية للأطفال وتطويرها؛ كونها خطوات جادة نحو تعزيز عملية نمو الاستعداد القرائي وتطويره بشكل سليم لدى الطفل، بما يتوافق مع أفضل الممارسات والاستراتيجيات القائمة على الأدلة؛ للتقليل من خطر صعوبات التعلم في القراءة، وتحقيق نواتج تعلم أفضل للمراحل التعليمية اللاحقة،

ويدعم ذلك ما أظهرته نتائج دراسة Goodnight Wood, & Thompson، (2020) لآثار تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة، التي زادت المعرفة بالممارسات والاستراتيجيات القائمة على الأدلة؛ وبالتالي زاد استخدمها من قِبل المعلمات في أثناء بدء تعليم القراءة.

الدراسات السابقة:

هناك عددًا من الدراسات السابقة التي أُجريت في بيئات مختلفة، تناولت بعض الجوانب التي تشابهت في موضوعها وإجراءاتها من الدراسة الحالية. ويمكن استعراض الدراسات السابقة والتعليق عليها كالآتي:

نظرًا لأهمية استهداف تنمية مهارات الوعي الصوتي بشكل أساسي في مرحلة الطفولة المبكرة والصف الأول الابتدائي؛ فقد عكف الباحثون التربويون على دراسته، وأجرت تشيزمان وآخرون al. Cheesman et (2009) دراسة وصفية هدفت إلى التَّعرُّف على مدى المعرفة بمهارات الوعي الصوتي لدى معلمي التعليم العام للصف الأول الابتدائي، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي رياض الأطفال في سنتهم التدريسية الأولى، واشتملت عينة الدراسة على (223) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحثون اختبارًا مكوّنًا من (15) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معرفة محدودة بمهارات الوعي الصوتي والخلط بينها وبين ربط أصوات الحروف برسمها، وعدم قدرة المعلمين بشكل عام على اختيار الأنشطة المناسبة لتنمية تلك المهارات.

ولكونه مدخلًا لتنمية المهارات اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لذا قامت هلالي (2012) بدراسة شبه تجريبية؛ للتّعرّف على فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره في مهارات اللغوية لدى طفل الروضة، وشملت عينة الدراسة (32) طفلًا وطفلة، واستخدمت الباحثة اختبارًا قبليًّا وبعديًّا وأنشطة قصصية من إعدادها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمو لمهارات الوعي الصوتي ومهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

كما حلّلت دراسة سوجيت Suggate (2016) شبه التجريبية والآثار الطويلة المدى للوعي الصوتي على اكتساب مهارتي ربط أصوات الحروف برسمها والطلاقة، وتداخلها مع مهارة الفهم القرائي، وتكوّنت عينة الدراسة من (71) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة، واستمرار متابعتهم للصف الثالث الابتدائي، واستخدم الباحث اختبارًا قبليًّا وبعديًّا من إعداده لمهارة ربط أصوات الحروف برسمها، ومهارة الطلاقة، ومهارة الفهم القرائي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي لتدخّلات الوعي الصوتي ذات أثر على المدى البعيد في تحسين ربط أصوات الحروف برسمها والطلاقة والفهم القرائي.

ولأثر قصور مهارات الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة، فقد سعى عبد العظيم وسالم (2017) في دراستهما التجريبية إلى التّعرّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لعلاج قصور الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة، من خلال استهدافهما (30) طفلًا وطفلة موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، إذ استخدم الباحثان اختبار مصفوفات رافن، ومقياسًا لمهارات الوعي الصوتي، وبرنامجًا تدريبيًّا لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المُستخدم لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي.

ISSN: 2706-6495

كما قامت مصطفى (2018) بدراسة تجريبية هدفت إلى التَّعرُّف على فاعلية برنامج مُقترح؛ لتنمية الوعي الصوتي لدى طالبات الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، على عينة عشوائية قوامها (50) طالبة، موزّعة على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، واستخدمت الباحثة استبيانًا وبرنامجًا مقترحًا لتنمية الوعي الصوتي - من إعدادها- واختبارًا قبليًّا وبعديًّا لقياس الوعي الصوتي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وباعتبار الوعي الصوتي من أهم العوامل المؤثرة في تعلّم التهجي، قام بكري وعبد القادر (2018) بدراسة شبه تجريبية، هدفت إلى التّعرف على فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي في علاج أخطاء التهجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا، موزّعة على مجموعين: ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحثان برنامجًا تدريبيًّا قائمًا على الوعي الصوتي، واختبارًا قبليًّا وبعديًّا لقياس مهارة التهجي - من إعدادهما- وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية؛ لصالح المجموعة التجريبية، التي تلقّت تدريبًا للوعي الصوتي في الاختبار البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن تحديد الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها – قدر الإمكان – ففي دراسة تشيزمان وآخرين Cheesman et al. (2009) بدت الحاجة المُلحّة لتنمية المعرفة بمهارات الوعي الصوتي لمعلمي الصف الأول الابتدائي والتربية الخاصة ورياض الأطفال؛ إذ تؤثر هذه المعرفة في قدرتهم على تدريس مهارات الوعي الصوتي للطلبة وتطويرها لديهم. كما أظهرت دراسة هلالي (2012) وجود علاقة ارتباطية بين نمو مهارات الوعي الصوتي والمهارات اللغوية، وأكدت دراسة سوجيت Suggate (2016) على وجود ارتباط إيجابي لتدخّلات الوعي الصوتي على المدى البعيد في تحسين مهارات القراءة الأخرى؛ مما يوضّح أهمية التدخّل المبكر الذي قامت به دراسة عبد العظيم وسالم (2017)؛ إذ أظهرت فعالية برنامج تدريبي لعلاج قصور الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة.

وبالنظر إلى الدراسات المهتمة بتنمية الوعي الصوتي لدى الطلبة الصفوف الأولية، فقد أظهرت دراسة السريع (2015) تصوّرات ومعتقدات عالية لدى معلمي الصفوف الأولية بأهمية أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة لدى الصف الأول الابتدائي، بينما ركّزت دراسة مصطفى (2018) على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى طالبات الصف الأول الابتدائي، في حين ركّزت دراسة بكري وعبد القادر (2018) على فاعلية تنمية الوعي الصوتي لتحسين أخطاء التهجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي.

وبناءً على ما تقدّم، يظهر التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في كونها اهتمت بمهارات الوعي الصوتي. كما تشابهت مع دراسة تشيزمان وآخرين Cheesman et al (2009) بالمنهجية والأداة المستخدمة. إلا أن الدراسة الحالية تميّزت عن الدراسات السابقة في كونها – في حدود علم الباحثينِ– الأولى من نوعها في بيئتها التي تسلّط الضوء على معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي، وقياسه في الطفولة المبكرة. وتعدّ هذه الدراسة جديدة في بيئتها؛ لذا يُؤمل أن تكون إضافة مرجعية للأدب التربوي بشكل عام، ولما سبقها من الدراسات بشكل خاص.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وبواسطة استخدام هذا المنهج يمكن للباحثين وصف مدى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه؛ حيث يتلاءم هذا المنهج الذي مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها، ويعّرفه العساف (2009) بأنه: المنهج الذي يصف الظاهرة المدروسة على أرض الواقع من حيث: طبيعتها ودرجة توافرها (ص191).

مجتمع الدراسة وعينتها:

استهدفت الدراسة الحالية جميع معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية بمدينة جدة، البالغ عددهن تقريبًا (3648)، في (70) روضة حكومية، و(188) روضة أهلية، و(122) روضة عالمية، في حين كانت عينة الدراسة (130) معلمة استجبن على الأداة المحددة لهذه الدراسة.

وصف العينة:

يوضح الجدول (1) الوصف الإحصائي للمُشارِكات في الدراسة وفقًا للمُتغيّرات المستقلة موضع الدراسة.

جدول (1): الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيّرات المستقلة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	95	73.1
	دراسات عليا	35	26.9
عدد سنوات التدريس	5 سنوات فأقل	61	46.9
	6-10 سنوات	41	31.5
	11 سنة فأكثر	28	21.5
نوع الروضة	حكومي	45	34.6
	أهلي	77	59.2
	عالمي	8	6.2

المؤهل العلمي: تُشكّل معلمات رياض الأطفال اللاتي يحملن شهادة البكالوريوس (73,1%) من عينة الدراسة، مقابل (26,9%) دراسات عليا. ينظر الجدول (1).

عدد سنوات التدريس: يبيّن الجدول (1) أن معلمات رياض الأطفال اللاتي عدد سنوات تدريسهن ضمن نطاق (5) سنوات فأقل؛ يُشكّلن من عينة الدراسة ما نسبته (46,9%)،

ISSN: 2706-6495

بينما المعلمات اللاتي عدد سنوات تدريسهن ضمن نطاق (6) سنوات إلى (10) سنوات فبلغن (24,6%)، أما المعلمات اللاتي عدد سنوات تدريسهن ضمن نطاق (11) فأكثر فبلغن (21,5%). ينظر الجدول (1).

نوع الروضة: تُشكّل معلمات رياض الأطفال اللاتي ينتمين للروضات الحكومية (34.6%) من عينة الدراسة، بينما (59,2%) ينتمين إلى الروضات الأهلية، في حين ينتمي (6,2%) فقط للروضات العالمية. ينظر جدول (1).

أداة الدراسة:

صمّم الباحثان اختبارًا يهدف إلى قياس مدى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسها في الطفولة المبكرة، وقد عاد الباحثان إلى الأدب التربوي السابق لبناء أداة الدراسة، وتكّون الاختبار من (19) فقرة، تقيس مستوى المعرفة لدى معلمات رياض الأطفال، من خلال الاستجابة عليه باختيار إجابة من بين بدائل متعددة. كما تضمّنت الأداة قسمًا خاصًّا بالمُتغيّرات المستقلة للدراسة، وهي: المؤهل العلمي، وعدد سنوات التدريس، ونوع الروضة.

صدق الأداة وثباتها:

أولًا: الصدق: وهو التحقّق من صدق أداة الدراسة من خلال نوعين: (أ) الصدق الظاهري وذلك بتحكيم المحكّمين من أهل الاختصاص، حيث حُكّمت من قِبل ثلاثة محكمين، وإجراء التعديلات اللازمة. و(ب) الاتساق الداخلي وهو التحقّق من قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال التي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول (2)، وكانت قيم معاملات الارتباط عند مستوى دلالة 1%؛ مما تشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات، وتراوحت معاملات الارتباط ضمن (0,542-0,962)؛ الأمر الذي يدلّ على صدق مفردات المقياس، التي قاست مدى معرفة المعلمات على كل فقرة من فقرات المقياس.

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.577**	6	.542**	11	.860**	16	.845**
2	.962**	7	.897**	12	.760**	17	.962**
3	.886**	8	.864**	13	.790**	18	.888**
4	.653**	9	.567**	14	.888**	19	834**
5	.602**	10	.932**	15	.625**		

**الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 1%. *الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5%.

ISSN: 2706-6495

ثانيًا: الثبات: يُقصد بثبات أداة الدارسة ثبات النتائج عند إعادة قياس الشيء نفسه عدة مرات متتابعة، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، وقد بيّنت النتائج أن معامل الثبات (0,969)، وهي قيمة عالية جدًّا؛ مما يؤكد ثباتًا عاليًا للمقياس وصلاحيته للتطبيق والاطمئنان لنتائجه، كما يبيّن الجدول (3).

جدول (3): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس	19	0.969

المعيار الإحصائي لتصحيح أداة الدراسة:

صُحّحت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثنائي، حيث تمت الإشارة برقم (واحد) على الإجابة الصحيحة، وبالرقم صفر على الإجابة الخاطئة، ولتفسير مستوى الوعي الصوتي أُستخدم المعيار الإحصائي الآتي:

جدول (4): المعيار الإحصائي لمستوى المعرفة بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي.

من	إلى	مستوى المعرفة
0	0,33	منخفض
0,34	0,66	متوسط
0,67	1	عالٍ

التحقّق من اعتدالية التوزيع:

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية تحقّق الباحثان من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات المعملية، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، وذلك باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، كما هو موضح في الجدول (5)، ويُشير مستوى الدلالة للاختبار - وهو أقل من (0,05)- إلى عدم اعتدالية التوزيع.

الجدول (5): نتائج اختبار كولمجروف- سميرونوف للتوزيع الطبيعي.

الصعوبة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
كلي	.092	130	0.009

ملاحظة: فرض العدم: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

فُرّغت البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25)، وإيجاد النِّسب، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وكذلك اختبار كولمجروف - سميرنوف لاختبار اعتدالية التوزيع، واختبار كروسكال واليس، واختبار مان وتني.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة في مدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، التكرارات لعدد الإجابات، والنسب المئوية، والرتبة، والجدول (6) يلخّص النتائج المتعلّقة بهذا السؤال.

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لدرجة معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي، وقياسه في الطفولة المبكرة.

م	الفقرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
1	الوحدة الصوتية (الفونيم) هي:			0.215	0.413	15	**منخفض**
	أ-صوت الحرف.	46	35,4				
	ب-**أصغر الأصوات في الكلمة.**	**29**	**22,3**				
	ج-المقطع في الكلمة.	6	4,6				
	د-أصوات الحروف مع الحركات.	49	37,7				
2	الوعي الصوتي هو:			0.277	0.449	12	**منخفض**
	أ-ربط الحرف بصوته	60	46,2				
	ب-**الدراية بالصوت المنفرد في الكلمة المسموعة.**	**36**	**27,7**				
	ج-معرفة الصوت المنفرد في الكلمة المكتوبة.	14	10,8				
	د-نطق الأصوات أثناء القراءة.	20	15,4				
3	تنمو مهارة الوعي الصوتي عند الأطفال بشكل:			0.531	0.501	5	**متوسط**
	أ-تلقائي ولا يتطوّر.	3	2,3				
	ب-تلقائي يتطوّر مع الوقت.	22	16,9				
	ج-**تلقائي ويتطوّر من خلال التعليم.**	**72**	**55,4**				
	د-مكتسب من خلال التعليم.	33	25,4				
4	يتطور الوعي الصوتي عند الأطفال من خلال:			0.531	0.501	6	**متوسط**
		69	**53,1**				
		21	16,2				

ISSN: 2706-6495

	أ-**الاستماع إلى قصص تحتوي على كلمات قافية.** ب-كتابة الحروف المنطوقة. ج-إعادة سرد أحداث القصة المصوّرة. د-سرد قصة من خيال الطفل.	27 13	20,8 10				
5	يعدّ الوعي الصوتي: أ- **من مكوّنات القراءة.** ب-مكونًا فرعيًّا لربط أصوات الحروف برسمها أو الترميز الصوتي. ج-أحد مبادئ الحروف الأبجدية. د-أحد مهارات الطلاقة القرائية.	**37** 44 24 25	**28,5** 33,8 18,5 19,2	0.292	0.457	11	**منخفض**
6	من مهارات الوعي الصوتي التّعرُّف على: أ-**الصوت الأول في الكلمة المنطوقة.** ب-صوت الحرف وربطه بشكل الحرف. ج-اسم الحرف وكتابته. د-التمييز السمعي للكلمات.	**21** 70 12 27	**16.2** 53,8 9,2 20,8	0.162	0.369	18	**منخفض**
7	للتّعرّف على مهارات الوعي الصوتي: أ-**الطلب من الطفل تحديد الصوت الأول من الكلمة.** ب-الطلب من الطفل حذف حرف من الكلمات. ج-الطلب من الطفل قراءة الحرف الذي يراه. د-الطلب من الطفل تحديد صوت حرف وكتابته.	**62** 23 34 11	**47,7** 17,7 26,2 8,5	0.546	0.500	4	**متوسط**
8	تتضمّن الدروس الأولى للوعي الصوتي ما يلي: أ-تعلم العلاقة بين الحرف وصوته. ب-ربط الكلمات المنطوقة مع الكلمات المكتوبة.	71 13 **20** 26	54,5 10 **15,4** 20	0.154	0.362	19	**منخفض**

ISSN: 2706-6495

	ج-**تمييز مدى تماثل الأصوات في بداية الكلمات المنطوقة.** د-تمييز الحروف المتماثلة في الكلمات المكتوبة.						
9	من مهارات الوعي الصوتي: معرفة الطفل المقطع الأخير بالكلمة، وهو: أ-الوزن. ب-القافية. ج-**السجع.** د-الجناس.	31 50 **36** 13	23,8 38,5 **27,7** 10	0.277	0.449	13	**منخفض**
10	من أنشطة المعلمة لمهارة الوعي الصوتي في الصف، أن تطلب من الطفل التصفيق عند: أ-رؤية كلمتين متشابهتين في الشكل. ب-**سماع كلمتين تبدآن بالصوت نفسه.** ج-رؤية كلمتين تبدآن بالصوت نفسه. د-رؤية صور لكلمات تبدأ بالحرف نفسها.	11 **80** 17 22	8,5 **61,5** 13,1 16,9	0.615	0.488	2	**متوسط**
11	من المهارات المتقدّمة للوعي الصوتي يستطيع الطفل: أ-كتابة أي حرف يسمعه. ب-قراءة أي حرف يراه في كلمة مكتوبة. ج-**تبديل أصوات في الكلمة المسموعة.** د-ربط الصوت بالحروف مع المد الطويل.	47 20 **24** 39	36,2 15,4 **18,5** 30	0.185	0.389	17	**منخفض**
12	من أمثلة التدريس الدقيق لمهارة الوعي الصوتي: أ-تدريس ارتباط الحروف بالأصوات. ب-**اختيار كلمة من مجموعة كلمات تحتوي على أصوات مختلفة.** ج-قراءة كلمات تحتوي على حرف مد في منتصف الكلمة. د-تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات.	36 **26** 19 49	27,7 **20** 14,6 47,7	0.200	0.402	16	**منخفض**

13	يمكن قياس مهارات الوعي الصوتي عند الطفل من خلال قدرة الطفل على: أ-**تمييز الكلمة الأكثر من حيث عدد الأصوات بين كلمتين يسمعهما.** ب-التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة في الشكل. ج-تمييز الكلمات المتكررة. د-التميز بين أصوات الحروف المكتوبة.	**64** 30 21 15	**49,2** 23,1 16,2 11,5	0.492	0.502	7	**متوسط**
14	تتمثّل أهمية مهارة الوعي الصوتي؛ كونها مطلبًا أوليًّا قبل تعلم: أ-المفردات. ب-**ربط أصوات الحروف برسمها (مبادئ الحروف الأبجدية).** ج-النطق. د-الحساب.	25 **61** 42 2	19,2 **46,9** 32,4 1,5	0.469	0.501	8	**متوسط**
15	يتوقّع من الطفل الذي لديه مهارة عالية من الوعي الصوتي أن يكون قادرًا على: أ-**استبدال صوت بآخر؛ لإنتاج كلمة جديدة.** ب-تمييز المقاطع في الكلمة. ج-ربط الكلمات المنطوقة مع الكلمات المكتوبة. د-رسم الحروف بأشكالها المختلفة.	**49** 31 20 30	**37,7** 23,8 15,4 23,1	0.377	0.486	10	**متوسط**
16	الطفل ذوو المهارات المعرفية العالية يستطيع: أ-**تقسيم الأصوات في الكلمة المنطوقة.** ب-تجزئة الكلمات في الجمل المكتوبة. ج-تمييز الحروف في الكلمة المكتوبة. د-التَّعرُّف على أشكال الحروف المختلفة في الكلمة.	**75** 18 20 17	**13,8** 57,7 15,4 13,1	0.577	0.496	3	**متوسط**

17	التعليم الفعّـال للوعي الصـــوتي يطوّر من مهارات الأطفال فيما يلي: أ-كتابة الحروف المنطوقة. ب-**ملاحظة الأصوات والتلاعب بها في اللغة المنطوقة.** ج-ملاحظـة أصـــوات الحروف والتعرّف عليها. د-ملاحظة الكلمة التي بها حرف مد.	 26 **34** 62 8	 20 **26,2** 47,7 6,2	0.262	0.441	14	**منخفض**
18	من مظاهر ضعف مهارات الوعي الصوتي: أ-**عدم القدرة على معرفة الأصوات المختلفة والتمييز بينها.** ب-عدم القدرة على معرفة أشـــكال الحروف والتميز بينها. ج-عدم القدرة على كتابة الحروف. د-عدم القدرة على قراءة الحروف.	 **75** 26 7 22	 **57,7** 20 5,4 16,9	0.777	0.418	1	**عالي**
19	يســـبـب تـدني مهـارات الوعي الصـــوتي صعوبات في: أ-**الإملاء.** ب-الكلام. ج-النطق. د-المفاهيم والمفردات	 **50** 17 43 20	 **38,5** 13,1 33,1 15,4	0.385	0.488	9	**متوسط**
	كلي			**0.372**	**0.159**		**متوسط**

ملاحظة: تم تمييز الإجابة الصحيحة بالخط الغامق.

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول (6)؛ يتبيّن أن قيم المتوسطات الحسابية لنتائج معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم الوعي الصوتي، وتأثيره في ظهور صعوبات القراءة؛ قد تراوحت بين (0,108-0,777)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام (0,372) بمستوى معرفة متوسط، وقد تفرّدت فقرة واحدة بمستوى معرفة عالٍ (0,777)، وهي الفقرة التاسعة عشرة، بينما جاءت الفقرات (10-17-7-3-4-13-15-19-16) عند مستوى وعي متوسط، بدأت بمتوسط (0,516)، وانتهت بـ(0.377) على الترتيب. وبالمقابل، كانت الفقرات (5-2-9-18-1-12-11-6-8) عند مستوى وعي منخفض، حيث بدأت بمتوسط (0,292)، وانتهت بـ (108.) على الترتيب.

السؤال الثاني: ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب، وأُستخدم اختبار مان ويتني، والجدول (7) يلخص النتائج المتعلّقة بهذا السؤال.

الجدول (7): نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال؛ بسبب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	MR	M	SD	مان ويتني	مستوى الدلالة
بكالوريوس	95	68.20	0.384	0.163	1406.0	0.176
دراسات عليا	35	58.17	0.337	0.147		

متوسط الرتب:MR الوسط الحسابي: M، الانحراف المعياري:SD

من خلال استعراض النتائج لاختبار مان وتني الموضحة في الجدول (7)؛ تبيّن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي؛ حيث إن مستوى الدلالة (0,176) أكبر من (0,05)؛ ويشير هذا- بعبارة أوضح – إلى أن المؤهل العلمي لا يحدث اختلافًا في استجابات معلمات رياض الأطفال.

السؤال الثالث: ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمتغيّر الخبرة العملية (5 سنوات فأقل، و6-10 سنوات، و11 فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومتوسطات الرتب، وأُستخدم اختبار كروسكال واليس، والجدول (8) يلخّص النتائج المتعلّقة بهذا السؤال.

الجدول (8): نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمتغيّر الخبرة العملية.

عدد سنوات التدريس	العدد	M	SD	MR	Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
5 سنوات فأقل	61	0.357	0.153	62.45	5.648	0.059
6-10 سنوات	41	0.346	0.144	59.95		
11 سنة فأكثر	28	0.441	0.180	80.27		

متوسط الرتب: MR، الوسط الحسابي: M، الانحراف المعياري: SD.

من خلال استعراض نتائج اختبار كروسكال واليس الموضحة في الجدول (8)؛ تبيّن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغيّر الخبرة العملية؛ حيث إن مستوى الدلالة (0,059) أكبر من (0,05)؛ ويشير هذا- بعبارة أوضح – إلى أن الخبرة العملية لا تُحدث اختلافًا في استجابات معلمات رياض الأطفال.

السؤال الرابع: ما مدى اختلاف استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمتغيّر نوع الروضة (حكومية- أهلية- عالمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري ومتوسطات الرتب، وأُستخدم اختبار كروسكال واليس. والجدول (9) يلخّص النتائج المتعلّقة بهذا السؤال.

الجدول (9): نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات رتب استجابات معلمات رياض الأطفال، تبعًا لمتغيّر نوع الروضة

نوع الروضة	العدد	M	SD	MR	Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
حكومية	45	0.381	0.163	68.47	0.495	0.781
أهلية	77	0.365	0.162	63.60		
عالمية	8	0.381	0.125	67.13		

متوسط الرتب: MR، الوسط الحسابي: M، الانحراف المعياري:SD .

باستعراض نتائج اختبار كروسكال واليس الموضحة في الجدول (9)؛ تبيّن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغيّر نوع الروضة؛ حيث إن مستوى الدلالة (0,781) أكبر من (0,05)؛ ويشير هذا -بعبارة أوضح- إلى أن نوع الروضة لا تحدث اختلافًا في استجابات معلمات رياض الأطفال.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى: التَّعرُّف على مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة. ولأن الوعي الصوتي يؤدي دورًا مهمًّا في تطور مهارات القراءة، وأن القصور في هذه المهارات يعدّ أحد مؤشرات صعوبات التعلم (McKenna et al., 2015). وأشارت النتائج بشكل عام إلى مستوى منخفض في أداء المعلمات على الاختبار لمفاهيم الوعي الصوتي ومهاراته وقياسه، وقد طُوّر هذا الاختبار ليشمل مظلة واسعة من مهارات الوعي الصوتي، مثل: معرفة ماهية الوعي الصوتي، والقدرة على تمييزها عن مكوّنات القراءة الأخرى كربط أصوات الحروف برسمها أو الترميز الصوتي (Phonics)، وقياس الوعي الصوتي وتدريسه، وعلاقته بظهور مشكلات مختلفة، خصوصًا في تعلم القراءة؛ كونها إحدى مهاراتها. ومن الملاحظ في أداء المعلمات الخلط بين مهارات الوعي الصوتي وربط أصوات الحروف برسمها، ففي الفقرة الأولى: "الوحدة الصوتية هي" أجاب ما يقرب من (35%) من المعلمات بأنه صوت الحرف، في حين أجابت (37%) من المعلمات بأنه صوت الحروف مع الحركات. والفقرة الثانية: "الوعي الصوتي هو"؛ فقد أجاب ما يقرب من (46%) من المعلمات بأنه ربط الحرف بصوته. ومن المُسلّم به أن الوعي الصوتي هو الأصوات في اللغة المنطوقة، بينما الربط بين الأصوات وحروفها هو لمهارات ربط أصوات الحروف برسمها وما تتضمّنها من مبادئ للحروف الأبجدية ومخارج أصوات الحروف وغيرها، ولا يعني عدم معرفة الأطفال للحروف الأبجدية قصور بمهارات الوعي الصوتي، فهم في مرحلة التعلم، وفي سنوات رياض الأطفال. وتعدّ مهارات الوعي الصوتي المهارات الأهم، والأكثر قدرة؛ للكشف عن مؤشرات لصعوبات القراءة مستقبلًا. (Hougen & Smartt, 2015) ويتبيّن من إجابات المعلمات على هذين السؤالين؛ خلط المعلمات في رياض الأطفال بين مفاهيم الوعي الصوتي ومفاهيم ربط أصوات الحروف برسمها، التي يؤكّدها أيضًا متوسط الإجابات الخاطئة في الفقرة رقم (5)، التي أجاب فيها (34%) من المعلمات عن الوعي الصوتي بأنه مكوّن مكوّنات ربط أصوات الحروف برسمها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشيزمان وآخرين Cheesman et al. (2009)، التي أشارت إلى خلط المعلمين بين مهارات الوعي الصوتي وربط أصوات الحروف برسمها.

وفي جانب آخر، أظهرت متوسطات إجابات المعلمات انخفاض معرفتهن بمهارات الوعي الصوتي ومتطلّباتها، فالفقرة رقم (17) تسأل عن المهارات العالية لدى الأطفال في الوعي الصوتي، والإجابة الصحيحة عنها هي: قدرتهم على تقسيم الكلمة إلى أصوات، التي تعدُّ متطلّبًا فيما بعد لتحويل الأصوات إلى الحروف، أو العكس. وقد أجاب (14%) فقط من مجمل المعلمات بشكل صحيح. وفيما يخصّ الأنشطة التعليمية لمهارات الوعي الصوتي، وتدريس مهارات الوعي الصوتي؛ تظهر الفقرتان (12) و(14) انخفاضًا في معرفة كيفية تدريس مهارات الوعي الصوتي، فقد أجاب (20%) فقط بشكل صحيح عن الأولى، و(11%) فقط عن الثانية. كما أظهرت الفقرات الدالية على القياس أن المعلمات يفتقرن إلى المعرفة بكيفية قياس هذه المهارة، وقد يكون الجانب الجيد في الاستجابات على الاختبار وجود مهارات تدريسية جيدة في بعض المجالات؛ حتى مع انخفاض مستوى المعرفة. وفي المقابل، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السريع (2015)، التي أشارت إلى وجود وعي عالٍ لدى معلمي الصفوف الأولية بأهمية أنشطة الوعي الصوتي، وقد يعزوه إلى الاختلاف في بيئة الدراستين وعينتهما، كما أن استجابات المعلمات لم تتأثر بطبيعة مؤهلهن العلمي؛ بالرغم من أن مؤهل الدراسات العليا بالعادة يكون مستوى أعلى في المهارات المعرفية والمهارية من مؤهل البكالوريوس. ولم تختلف وفقًا لخبراتهن التدريسية، وبغض النظر عن خبراتهن التدريسية التي مررن بها؛ فقد كانت استجابتهن في المتوسط نفسه، مع أن الخبرة العملية عامل مؤثر في استجابات المعلمات تجاه مفهوم ما.

ولم تتوصّل الدراسة إلى اختلاف في استجابات المعلمات وفقًا لنوع الروضة التي يُدرِسّن فيها، وربما يُعزى ذلك إلى أن كل الروضات - باختلاف نوعها- تقدّم الأنشطة التعليمية والمنهج الدراسي نفسيهما؛ مما يوضّح مدى حاجة أطفال الروضة إلى برامج وأنشطة تدريبية؛ لتنمية مهارات الوعي الصوتي لديه ضمن المنهاج الدراسي؛ إذ إنها المرحلة التأسيسية التي تُنمّى فيها تلك المهارات؛ ويتفق هذا مع نتائج دراستي عبد العظيم وسالم (2017)، وهلالي (2012)؛ حيث تساعد المهارات الوعي الصوتي على الكشف والتدخّل المبكر؛ لمساعدة الأطفال المُعرّضين لخطر صعوبات التعلم في القراءة في الحد من مشكلات القراءة مستقبلًا؛ مما يستدعي في المرحلة الابتدائية تقديم برامج تدريبية تدخّلية قائمة على مهارات الوعي الصوتي؛ لتحسين مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم. ويتفق هذا مع نتائج دراسات (بكري وعبد القادر، 2018؛ مصطفى، 2018).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية؛ يمكن تقديم جُملة من التوصيات، من أهمها:

1- تصميم وتقديم برامج تدريبية وورش عمل، يتم فيها تزويد معلمات رياض الأطفال بالأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية، التي تساعدهن على تنمية مهارات الوعي الصوتي وطرق تعزيزها للأطفال.
2- ضرورة تدريس مفاهيم الوعي الصوتي في مقررات قسم دراسات الطفولة بالجامعات.
3- ضرورة قيام معلمات رياض الأطفال بتطوير مهاراتهن، وتنمية قدراتهن التدريسية في مجال المهارات اللغوية، وعلى وجه الخصوص مهارات الوعي الصوتي في دروسهن.
4- ضرورة تضمين أنشطة الوعي الصوتي في محتوى وموضوعات المنهاج التعليمي لرياض الأطفال.
5- الاهتمام بالكشف والتّعرّف إلى الطلبة المُعرّضين لخطر صعوبات التعلم، وتقديم التدخّل المبكر لهم في مرحلة الطفولة المبكرة.

أما على الصعيد البحثي؛ فيوصي الباحثانِ بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في بيئات ومنهجيات وأدوات وعينات مختلفة، حول تنمية مفاهيم الوعي الصوتي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة، وأهميتها في تنمية مهارات القراءة، وخصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجع:

المراجع العربية

أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد، طيبة، نادية، محفوظي، عبد الستار، وإيفرات، جون. (2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. مركز تقويم وتعليم التلميذ.

البطانية، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد. (2012). *صعوبات التعلم*. (ط5). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بكري، محمد سعد، وعبد القادر، محمد أحمد. (2018). فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 42*(1)، 206-257.

التميمي، فهد، وابن الفقيه، العربي. (1010). *الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل في المدرسة السعودية: دراسة تشخيصية* [رسالة دكتوراة، جامعة محمد الخامس السويسي]. قاعدة معلومات شمعة.

جاب الله، علي. (2012). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية، 23*(91)، 99-133.

جابر، عبد الحميد جابر، شعبان، تهاني صبري، والسيد، منى. (2014). برنامج تدريب قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات التَّعرُّف على الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعلم الأساسي، *مجلة العلوم التربوية، 3*. https://2u.pw/gomB9

الحازمي، محمد، وعثمان، علي. (2016). تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الأماني. *مجلة كلية التربية، 35*(17)، 13-72.

خصاونة، محمد، الخوالدة، محمد، ضمرة، ليلي، وأبو هواش، راضي. (2016). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. دار الفكر.

الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2009) *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، جدار الكتاب العالمي.

رجب، سناء عبد المنعم. (2007). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة القراءة والمعرفة*. (65).

زايد، خالد، ورسلان، مصطفى، ويونس، فتحي. (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (184)، 189-216.

سعد، أحمد حامد. (2016). قراءة في الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية للغة العربية التي تضمها التقرير الصادر عن (ألكسو) تونس 2004. *مجلة الجامعة، 3*(18)،102-123. https://2u.pw/QxAWz

سالم، محمد السيد. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (117)،23-70.

سهل، عبد الله، هبة، سعاد. (2018، سبتمبر 16). 7 ميزات لدمج الطفولة المبكرة مع الروضات. *صحيفة الوطن*. https://2u.pw/dFN80

السيد، السيد عبد الحميد سليمان. (2009). الفرق بين الأطفال الديسلكسيين والعاديين في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج، *مجلة التربية، 1*(140)، 1-55.

الشاويش، لينا. (2012). *كراسة تمارين الوعي الصوتي*. مركز الدعم التعليمي ماتيا-شرق القدس. https://2u.pw/lGtpw

الشبول، يوسف، الشبول، صبري شحاتة، العساسفة، سهل محمود، والمومني، حسام شفيق. (2013). هل الطلبة الأردنيون لديهم وعي صوتي: دراسة وصفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22*(2)،37-54.

الشخص، عبد العزيز، والجارحي، سيد. (2011). *صعوبات التعلم الأكاديمية: الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية*. مكتبة الفتح.

عبابنة، ماهر علي، وعواد، أحمد. (2010). *الفرق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات المنهل.

عبد السميع، مصطفى، وحوالة، سهير. (2005). إعداد المعلم وتنميته وتدريبيه. دار الفكر.

عبد العظيم، أحمد، وسالم، شيماء. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لعلاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (2)، 171-222.

العساف، صالح حمد. (2009). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبية العبيكان.

العشيري، محمود. (2017). الوعي الصوتي؛ من الكفايات اللغوية إلى العبارات التعليمية. *التواصل اللساني، 18*(1-2)، 29-65. https://2u.pw/3Vq0h

محمد، عادل عبد الله. (2008). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله، وعواد، أحمد أحمد. (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم النظرية-التشخيص-أساليب التدخل*. دار الناشر الدولي.

مصطفى، ريحاب محمد. (2018). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (196)، 17-90.

مصطفى، فهيم. (2002). *تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال*. مكتبة الدار العربية للكتاب.

منتصر، مسعودة، والعيس، إسماعيل. (2014). الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (4 - 5)، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (15)، 25-35.

ميرسر، سيسيل، وميرسر، آن. (2008). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم*. (إبراهيم الزريقات ورضا الجمال، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2005).

ناشف، هدى. (2005). *رياض الأطفال*. (ط.4)، دار الفكر العربي.

هلالي، هدى محمد. (2012). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *رابطة التربويين العرب، 3*(23)، 176-206.

وزارة التعليم. (2020أ). *الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية*. وكالة التخطيط والتطوير.

وزارة التعليم. (2020ب). *مشروع التطوير المهني والتعليمي لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة*. المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي.

وسلاتي، بشير. (2012). القراءة والتعليم الفونيمي والفونولوجي. *رسالة التربية*، (26)، 3-7.

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

يخلف، رفيقة .(2014) .دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي .*المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، 115*(3324)، 1-12.

المراجع الأجنبية

Barnes, M. A., Clemens, N. H., Fall, A. M., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P., ... & Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, *112*(4), 685.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Pinto, G., & Accorti Gamannossi, B. (2016). Predicting Dyslexia in a Transparent orthography from grade 1 literacy skills: a prospective cohort study. Reading & Writing Quarterly, 32(4), 353-372.

Bingham, G. E., & Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, *27*(4), 440-453.

Bollman, K. A., Silberglitt, B., & Gibbons, K. A. (2007). The St. Croix River education district model: Incorporating systems-level organization and a multi-tiered problem-solving process for intervention delivery. In Handbook of response to intervention (pp. 319-330). Springer, Boston, MA.

Chandler, K. D. (2005). Paradigms, pedagogy and practice: Perspectives of National Boardcertified teachers in regard to reading. The University of Alabama at Birmingham.

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

Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: letter-sound knowledge, phoneme awareness and ran, but not letter-

sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading, 24*(2), 91-107.

Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of educational psychology, 96*(4), 660.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Predicting reading disabilities using dynamic assessment of decoding before and after the onset of reading instruction: a longitudinal study from kindergarten through grade 2. Annals of dyslexia, 68(2), 126-144.

Goodnight, C. I., Wood, C. L., & Thompson, J. L. (2020). Effects of in-service and coaching to increase teachers' use of research-based strategies in beginning reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *64*(1), 67-76.

Hougen, M., & Smartt, S. (2015).*The Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment, Pre-K-6*. Newburyport: Brookes Publishing.

Hsin, Y. W. (2007). Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk for reading disabilities (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Retrieved from https://2u.pw/4O2Fe

Johnson, Kelli. (2014). (n.d). Phonological Awareness: What You Need to Know.

Kirk, C., & Gillon, G. T. (2007). Longitudinal effects of phonological awareness intervention on morphological awareness in children with speech impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.

Laing, S. P., & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. Journal of Communication Disorders, 38(1), 65-82.

Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology, 114*(1), 111-130.

Macmillan, B. M. (2002). Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. Journal of Research in Reading, 25(1), 4-42.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of dyslexia assessment and intervention* (Vol. 89). John Wiley & Sons.

ISSN: 2706-6495

McKenna, J. W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating Reading and Mathematics Instruction for Students with Learning Disabilities: A Synthesis of Observation Research. *Learning Disability Quarterly*, *38*(4), 195–207. Retrieved from https://2u.pw/u57iI

Mertens, S. B., Flowers, N., & Mulhall, P. F. (2005). How does middle grades teacher certification affect teacher practices and student learning? *Middle School Journal*, *36*(5), 56-61.

Walker, M. A., & Stevens, E. A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly*, *40*(1), 17-28.

Wren, Y., Harding, S., Goldbart, J., & Roulstone, S. (2018). A systematic review and classification of interventions for speech- sound disorder in preschool children. International journal of language & communication disorders, 53(3), 446-467.

Yoshikawa, H., & Kabay, S. (2015). The evidence base on early childhood care and education in global contexts.

جميع الحقوق محفوظة © 2022، الباحثة/ فاطمة ناصر يوسف الزميلي، الدكتور/ سامر عبد الحميد الحساني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)