مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٤)، العدد (١)، ص ص ٢٨٧ -٣١٨، (محرم ١٤٤٢هـ، سبتمبر ٢٠٢٠م)

فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. أحمد محمد حسين سيف

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية العلوم والآداب بعقلة الصقور، جامعة القصيم

المستخلص: هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي، وبطاقة ملاحظة لأداء الطلاب في اختبار القراءة الجهرية، وكذلك اختبار الكتابة الهجائية. وتكونت عينة البحث من (٦٦) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأزهار الابتدائية بمحافظة المنيا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٣) تلميذا، وضابطة وعددها (٣٣) تلميذا، وتم تطبيق الاختبارين قبلياً على تلاميذ المجموعتين، ثم درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي، ودرست المجموعة الضابطة بطريقة المعلم المعتادة، ثم تم تطبيق الاختبارين بعديًا. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختباري القراءة الجهرية، والكتابة الهجائية لصالح المجموعة التجريبية؛ بما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: التحليل الصوتي، التشابه الصوتي، الوعي الصوتي، مدخل تعليم الأصوات من خلال الهجاء.

Effectiveness of orthographic analysis-based program on developing the skills of oral reading and spell writing among primary school pupils

Dr. Ahmed Mohamed Hussein Seif

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language

College of Science and Arts in Uqlat Al-Suqur, Qassim University

Abstract: The aim of the present research is to testify the effectiveness of a program based on orthographic analysis to develop the skills of oral reading and spell writing among primary school pupils. A program based on orthographic analysis, And observation card for students 'performance in the reading test and a spell writing test have been conducted. The research sample consisted of (66) sixth-graders at Al-Azhar Primary School in Minya governorate, Egypt divided into two groups: experimental (33) pupils, and a control (33) pupils, then they sat for the pre-posttests. The results of the study showed statistically significant differences between the performance of the experimental and the control groups in the post testing of oral reading and spell writing in favour of the experimental group. Results of the study confirmed the effectiveness of the program based on orthographic analysis in developing the skills of oral reading and spell writing among in primary school pupils.

Keywords: Phonic analysis, Phonic awareness, Phonic similarity, Teaching Sounds through Orthographic Analysis Approach.

المقدمة

تُعد اللغة العربية أداة التواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة بناء فكرهم وشعورهم، كما أنها دعامة التفكير وحافظة التراث العربي وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان. ويهدف تعليمها في المرحلة الابتدائية إلى تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة حتى يتزودوا بالمهارات اللغوية المتمثلة في: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

وتشغل مهارة القراءة مكانة بارزة بين مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث تمثل أداة التلاميذ في اكتساب المعرفة والثقافة، بالإضافة إلى أنها الوسيلة الأولى من وسائل الاستمتاع وأداة من أدوات حل المشكلات، وحافزا من حوافز التفكير الإبداعي، علاوة على أنها وسيلتهم في التعلم، وتوسع دائرة خبراتهم وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم (الناقة، ٢٠١٧: ٢١٦).

وتصنف القراءة إلى نوعين هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. وتتمثل أهمية القراءة الجهرية في أنها وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وهي وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الذين يعانون من الخوف والخجل بمواجهة الآخرين، كما أنها تساعد في تنمية الشخصية وتحقيق الذات لدى التلاميذ، وهي وسيلة لتوصيل المعلومات للسامع بصورة تتيح له تتبع الأفكار ووجهات النظر، كما تعد التلاميذ لمواقف وظيفية في الحياة كالمواقف الخطابية، ومواجهة الجماهير (شحاتة، والسمان، ٢٠١٢: ١٠٣) (رسلان، ٢٠١٤: ٢١٨).

وقد أكدت عديد من الدراسات على ضرورة تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ، منها دراسة كل من: بلال، أماني (٢٠٠٦)، ورجب، ثناء (٢٠٠٧)، والقرني، محمد (٢٠٠٨)، وصبغة، فائزة (٢٠٠٩)، وعبد العظيم، ريم (٢٠١٠)، والحلاق، علي، والمخزومي، ناصر (٢٠١٢)، وعبد النبي، عائشة (٢٠١٣)، وعبد الظاهر، فاتن (٢٠١٤)، والعويدي، سعدون، والجبوري، رغد (٢٠١٥)، وعلي، عواطف، والحربي، هيفاء (٢٠١٥)، والريس، هدى (٢٠١٦)، والحمزي، أمة الباري (٢٠١٧)، والحوامدة، هيفاء (٢٠١٩).

وتُعد الكتابة مهارة لغوية تحظى بمكانة مهمة بين مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فهي من أهم أنواع النشاط اللغوي، وقناة من أهم قنوات التواصل الإنساني، وأداة من أهم أدواته، ولها دور أساسي في حفظ التراث الإنساني وتسجيله، وفي تدوين المعارف، ونقل المعلومات في مراحل الحياة المختلفة بما لها من فاعلية الدوام والاستمرار، بالإضافة إلى أن لها دورا في تسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس (عبد الجليل، ٢٠٠٦: ١١) (مدكور، ٢٠٠٨: ٣١٨).

وتصنف الكتابة إلى تعبير تحريري، وإملاء (كتابة هجائية)، وخط. وتتمثل أهمية الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تمكنهم من رسم الحروف والكلمات بشكل واضح مقروء، كما تساعدهم على تكوين

عادات سليمة لديهم كالنظام والنظافة وقوة الملاحظة، وتدربهم على استخدام علامات الترقيم في المواقف المختلفة، وتعودهم حسن الاستماع والإنصات، واختزان المعلومات واستدعائها عند الحاجة، بالإضافة إلى أنها تعودهم إجادة الخط وتحسينه (عطا، ٢٠٠٩: ٢٨٩) (Joseph, 2011, P.34).

وقد أوصت دراسات عديدة بتنمية مهارات الكتابة الهجائية ولعل من أهمها دراسة: لافي، سعيد (٢٠٠٣)، والجوجو، ألفت (٢٠٠٤)، وعبد الحميد، أماني (٢٠٠٦)، وأبو منديل، أيمن (٢٠٠٦)، وحافظ، وحيد (٢٠٠٨)، ونصير، هناء (٢٠١٠)، والعزاوي، علاء (٢٠١٢)، وداوود، سميرة (٢٠١٣)، والعرنوسي، ضياء، ومجول، مشرق (٢٠١٣)، وعبد الباري، ماهر (٢٠١٧).

وقد ظهر مدخل التحليل الهجائي الذي يمكن أن يساعد في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والكتابة الهجائية، وهو يقوم على القيم الخلافية للنظام الصوتي في العربية وهي الصحيح والعلة، ويتميز هذا النظام في توزيع الأصوات على مدارج النطق في العربية بحيث تجيء الأصوات مؤلفة للكلمة منسجمة متناسقة خالية من الثقل ليس بينها تنافر يؤذي السمع أو عدم انسجام يفقدها حلاوة للنغم وحسن التلقي والقبول. وقد استخدم هذا النظام في العربية جهاز النطق عند الإنسان استخداما صحيحا فجاءت أصواته موزعة على مدارج النطق توزيعاً واسعا شاملا لكل مواضعه. فمن بداية هذا الجهاز الحنجرة جاءت الهمزة والهاء ومن نهايته جاءت الباء والميم ومن بين هاتين المدرجتين خرجت بقية الأصوات العربية مندرجة في سلسلة متصلة الحلقات (حسان، ٢٠٠٤: ٧٣) (بشر، ٢٠٠٨: ١٠٤).

ويتضمن مدخل التحليل الهجائي: التحليل والتوليف الصوتي للكلمات والرموز، وتطابقات الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز، والتهجي وتجزئة الكلمة إلى مقاطع وتجزئة المقطع الواحد، وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها، والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقاطع بها.

(Hoover & Gough, 2014: 127) (Mcculoch, 2011: 71) (Pullen, 2007: 3)

الإحساس بالمشكلة

على الرغم من أهمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن هناك شكوى من ضعف مهارات القراءة الجهرية لدى بعض التلاميذ؛ حيث إنهم لا يستطيعون القراءة معبرين عن انفعالاتهم المختلفة، ولا يستطيعون التمييز في القراءة بين أنواع النصوص، ولا يستطيعون مراعاة علامات الترقيم لتمثل المعنى، ولا يستطيعون نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا، ولا التمييز في النطق بين الأصوات قريبة المخرج الصوتي، ولا يستطيعون نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل، ولا التمييز في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة (عطية، ٢٠٠٤: ٦٨).

كذلك فإن هناك شكوى من قصور تدريس القراءة الجهرية، حيث إن الإجراءات التي يتبعها بعض المعلمين في حصص القراءة تتمثل في الإعلان عن اسم الموضوع ثم قراءته جهرية نموذجية، ثم تتناوب القراءة بين التلاميذ وقد يتخلل ذلك شرح بعض المفردات اللغوية أو عرض لفكرة ما في الموضوع دون التطرق إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ (شحاتة، ٢٠١٦: ٨٣).

وقد أكدت عديد من الدراسات ضعف بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة الجهرية، منها دراسة كل من: العيسوي، جمال (٢٠٠٢)، وعطية، جمال (٢٠٠٤)، ورجب، ثناء (٢٠٠٧)، وحميد، سعيدة (٢٠١٣)، وعبد النبي، عائشة (٢٠١٣)، وعبد الظاهر، فاتن (٢٠١٤)، والحوامدة، هيفاء (٢٠١٩).

كما أن هناك شكوى من ضعف مهارات الكتابة الهجائية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث إنهم لا يستطيعون كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وهمزة الوصل والقطع، وألف واو الجماعة، واللام الشمسية واللام القمرية، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعدم التفريق بين الضاد والظاء، والهاء المربوطة، والتنوين (فتح وضم وكسر)، وألف تنوين الفتح، وكلمات بها حروف تكتب ولا تنطق، وكلمات بها حروف تنطق ولا تكتب، ونسيان كلمات، وزيادة حروف (عواد، ٢٠١٢: ٢٢٤).

بالإضافة إلى أن هناك شكوى من قصور تدريس الكتابة الهجائية في المرحلة الابتدائية، حيث إن الإجراءات التي يتبعها بعض المعلمين في حصص الإملاء تتمثل في التمهيد للدرس، وقراءة المعلم جهريًا للقطعة الإملائية، ومناقشة التلاميذ في المعنى العام للقطعة، والاستعداد للإملاء بإخراج الكراسات وتسطيرها وكتابة التاريخ، وقراءة المعلم للقطعة قراءة سريعة استعدادا لإملائها، وإملاء القطعة على التلاميذ، وقراءة المعلم القطعة مرة أخرى ليتسنى لمن فاته كلمة أو أكثر كتابتها، وجمع الكراسات للتصحيح (زقوت، ٢٠٠٩: ٢٢٢).

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على ثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأزهار الابتدائية بإدارة ملوي التعليمية بمحافظة المنيا، وهدفت إلى تعرف مستوى مهارات كل من القراءة الجهرية والكتابة الإملائية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث طبق الباحث عليهم اختبارا مبدئيا في مهارات كل من القراءة الجهرية والكتابة الهجائية، تكون من سؤالين؛ خصص السؤال الأول للقراءة الجهرية، وخصص السؤال الثاني للكتابة الهجائية، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- ضعف في مهارات القراءة الجهرية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبته ٧,٦٪.
- ضعف في مهارات الكتابة الهجائية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبته ٦,٣ %.

ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات كل من القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد أكدت عديد من الدراسات ضعف مهارات الكتابة الهجائية لدى المتعلمين، منها دراسة كل من: الجوجو، ألفت(٢٠٠٤)،وعبد الحميد، أماني (٢٠٠٦)، وأبو منديل، أيمن (٢٠٠٦)، وحافظ، وحيد (٢٠٠٨)، ونصير، هناء (٢٠١٠)، والعزاوي، علاء (٢٠١٢)، وداوود، سميرة (٢٠١٣)، وعبد الباري، ماهر (٢٠١٧).

كل ذلك يؤكد الحاجة إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي حدود علم الباحث لم يجر بحث يتناول بناء برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تحديد المشكلة

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، والافتقار إلى برامج قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات. وللتصدي لهذه المشكلة أجاب البحث عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وتَفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٢. ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٣. ما مكونات البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٤. ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

١. تعرف مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. تعرف مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. معرفة أسس بناء برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤. معرفة مكونات البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. التحقق من فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على:

١. الصف السادس الابتدائي: حيث يمثل هذا الصف نهاية المرحلة الابتدائية؛ مما يمكن من تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى هؤلاء التلاميذ قبل التحاقهم بالمرحلة الإعدادية، كما أن بعض تلاميذ هذا الصف يعانون من ضعف مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية.

٢. عدد من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأزهار الابتدائية بقرية ديروط أم نخلة الابتدائية- مركز ملوي بمحافظة المنيا؛ محل إقامة الباحث ولديه علاقة طيبة بالمعلمين وإدارة المدرسة؛ بما مكنه من تدريب المعلم – الذي قام بتطبيق تجربة البحث أثناء فترة الإجازة الصيفية- على البرنامج وأدوات البحث.

٣. بعض مهارات القراءة الجهرية التي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤. بعض مهارات الكتابة الهجائية التي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

تحديد المصطلحات

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، توصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

البرنامج: يقصد به في هذا البحث مخطط يتكون من مجموعة من الوحدات التعليمية التي تتضمن كل منها أهداف تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومحتواه، وتدريسه في ضوء مدخل التحليل الهجائي، والوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة، وأساليب تقويمه.

مدخل التحليل الهجائي: يقصد به: مجموعة من المسلمات التي يتصل بعضها بطبيعة الوحدات الصوتية للغة، ويتصل بعضها بطبيعة تعلمها، وفهم تلاميذ الصف السادس للعلاقات بين الحروف، وتجزئة الرموز، والقدرة على التعامل مع الرموز بمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها باستخدام مدخل الوعي الصوتي، ومدخل التشابه الصوتي، ومدخل التحليل الصوتي، و مدخل تعليم الأصوات من خلال الهجاء.

القراءة الجهرية: يقصد بها: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على التقاط الرموز الكتابية بالعين، ثم تحويلها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى من خلال الجهر بها استخدامًا سليمًا بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي والدلالي.

الكتابة الهجائية: يقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تحويل الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة، ورسم الكلمات رسما دقيقا سليما، وفقا للقواعد المتعارف عليها، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت في أول الكلمة أم وسطها أم آخرها، وهاء التأنيث، وتاؤه، وعلامات الترقيم، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، واللام الشمسية واللام القمرية.

فروض البحث

للبحث فرضان هما:

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار الكتابة الهجائية لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ- مخططي مناهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات القراءة الجهرية، والأخرى بمهارات الكتابة الهجائية المناسبتين لهؤلاء التلاميذ؛ مما يساعد في تطوير مناهج القراءة والكتابة للصف السادس الابتدائي.

ب- المعلمين: يقدم هذا البحث برنامجا قائما على مدخل التحليل الهجائي؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

جـ- التلاميذ: حيث ينمي هذا البحث مهارات كل من القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

د- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول مدخل التحليل الهجائي، وتدريس فنون اللغة للمرحلة الابتدائية.

الإطار النظري للبحث

(مدخل التحليل الهجائي وتنمية القراءة الجهرية والكتابة الهجائية)

المحور الأول – مدخل التحليل الهجائي

هدف عرض الإطار النظري إلى معرفة مفهوم مدخل التحليل الهجائي، وأسسه، وإجراءاته، وذلك بهدف التوصل إلى تعرف أسس ومكونات بناء البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، وتم ذلك كما يلي:

١ – مفهوم مدخل التحليل الهجائي

عُرف مدخل التحليل الهجائي بأنه: مدخل تدريس لتعليم التلاميذ العلاقة المنتظمة بين الحروف والأصوات، وكيف يستخدم هذا النظام (المبدأ الأبجدي) في كتابة الكلمات (Pullen, 2007: 1).

كما عرفه (Blevins, 2003) أنه قدرة التلاميذ على الربط بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق الذي يعبر عنه بحيث يتعرف العلاقة بين الأصوات المنطوقة، ورموز كتابتها، تلك العلاقات التي تمكنه من تعرف الكلمات بسرعة وبدقة.

ومن خلال التعريفين السابقين يعُرف مدخل التحليل الهجائي إجرائيا بأنه: مجموعة من المسلمات التي تتصل بطبيعة الوحدات الصوتية للغة ممثلة بالرسم الهجائي، وبطبيعة تعلمها، وفهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعلاقات بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها باستخدام مدخل الوعي الصوتي، ومدخل التشابه الصوتي، ومدخل التحليل الصوتي، و مدخل تعليم الأصوات من خلال الهجاء.

٢– أسس مدخل التحليل الهجائي

تتمثل أسس مدخل التحليل الهجائي فيما يلي (Chard & Dickson, 2008)، والعميمي، فهد (٢٠٠٩)، و(Snow. Et. Al. 2010)، و(Archer, 2007)، و(Pullen, P., 2007)، و(Armbruster, 2011):

أ– مدخل الوعي الصوتي: هو إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة مثل: (مقاطع وأصوات مفردة)، وتقاس هذه القدرة عن طريق تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات وكذلك مقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي. ويعد الوعي بالصوت بمثابة فهم الأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم التلميذ بمقتضاها بتجزئة اللغة إلى وحدات صوتية أصغر والتعامل معها، فالوعي بالصوت يتضمن مكونين اثنين هما: إدراك أن كل كلمة تتألف من أصوات، وقدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقا لهذه الأصوات والتعامل معها.

ب- مدخل التشابه الصوتي: تعليم التلاميذ الكلمات غير المألوفة من خلال ما تم تدريبهم عليه من كلمات مألوفة لديهم، أو بمعنى آخر استخدام أجزاء من كلمات قد تعلمها التلميذ بالفعل في قراءة كلمات جديدة ولفت انتباه التلميذ إلى الجزء المشترك بين الكلمات المتعلمة والكلمات الجديدة.

ج- مدخل التحليل الصوتي: يتم تعلم التلاميذ في هذا المدخل بأن يحللوا العلاقة بين الحرف والصوت في الكلمة التي تعلموها، أي أنهم لا ينطقون الأصوات منفصلة، بل ينطقونها في كلمات، فهم يتعلمون أولا أن يتعرفوا الكلمات بعيونهم وينطقونها، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتحليل الكلمة إلى حروفها وينطقها، ثم يردد التلاميذ وراء معلمهم نطق حروف الكلمة صوتا بعد آخر.

د- مدخل تعليم الأصوات من خلال الهجاء: حيث يتعلم التلاميذ في هذا المدخل تقطيع وتقسيم الكلمات إلى أصوات واختيار الحروف التي تعبر عن تلك الأصوات، أي أن التلميذ يتهجى الكلمة صوتيا بغض النظر عن عدد الحروف التي تعبر عن الصوت المنطوق.

٣- خطوات مدخل التحليل الهجائي وإجراءاته:

تتمثل خطوات مدخل التحليل الهجائي فيما يلي: عبد الله، عادل (٢٠٠٦)، و(David, et al., 2007)

الخطوة الأولى: تحليل جمل النص إلى كلماتها: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- تحديد جمل النص، وتحديد عدد الكلمات في كل جملة، والتعبير عن كل كلمة بشيء محسوس.
- تقسيم جمل النص إلى كلمات أساسية كالأسماء والأفعال.
- تقسيم كلمات النص إلى الأصوات المكونة لها، ونطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة)، ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).

الخطوة الثانية: تمييز موسيقى الكلمات المتشابهة في الوزن ارتفاعا وانخفاضا (التنغيم) في النص: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- تنويع درجات الصوت على مستوى كل كلمة في النص.
- اكتشاف السجع بين كلمتين متشابهتين في الوزن حيث تشتركان في تشابه المقطع أو المقاطع الأخيرة.
- تحديد الصوت الأول من كل كلمة في النص.
- تنويع درجات الصوت على مستوى كل جملة (التنغيم) في النص.
- نطق جملة داخل النص مرة بنغمة هابطة تفيد التقرير، ومرة أخرى بنغمة صاعدة تفيد الاستفهام.
- تصنيف الكلمات مع بعضها داخل النص اعتمادا على أصواتها.

الخطوة الثالثة: تحليل كلمات النص إلى مقاطعها: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- تحديد المقاطع الصوتية التي تتكون منها الكلمات في النص وهي وحدة صوتية تبدأ بصامت تتبعه حركة طويلة أو قصيرة (صامت + حركة).

- تحديد أنواع المقاطع الصوتية التي تتكون منها الكلمات في النص وهي:

- المقطع القصير المفتوح: ويرمز له (ص-ح) ويتكون من صامت + حركة قصيرة، مثل: دَرَسَ.

- المقطع الطويل المفتوح: ويرمز له (ص-ح-ح) ويتكون من صامت + حركة طويلة، وهو المقطع الأول من اسم الفاعل من الثلاثي دائما مثل: كاتب، عالم، ذاهب، كا: ص ح ح، عا: ص ح ح، ذا: ص ح ح.

- المقطع القصير المغلق: ويرمز له (ص ح ح ص) ويتكون من صامت + حركة قصيرة + صامت، مثل: عَن، بل، مِن، وعادة ما يكون في المقطع الثاني من اسم الفاعل من الثلاثي مثل: كا / تِب ، دا / رس.

- المقطع الطويل المغلق: ويرمز له (ص ح ح ص) ويتكون من صامت + حركة طويلة + صامت، وعادة ما يكون عند الوقف، مثل: باب – حال – عود = ص ح ح ص.

- المقطع الزائد في الطول: وهو نوعان:

مديد: (ص ح ص ص) يتكون من صامت + حركة + صامت + صامت، مثل: بنت، صف.

مزيد: (ص ح ح ص ص) حركة طويلة + صامت + صامت مثل: شاب – راد – جان.

الخطوة الرابعة: تحليل المقاطع الصوتية في النص إلى أصوات: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- تحديد الأصوات المكونة للمقاطع الصوتية في النص.
- تجزئة المقاطع الصوتية في النص إلى أصوات.
- ضم الأصوات مع بعضها البعض أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الأصوات المتضمنة في المقطع للحصول على كلمات جديدة.

الخطوة الخامسة: التحليل إلى وحدات صوتية في النص: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- تحديد الأصوات المختلفة في كل كلمة في النص مثل الصوت الأول في الكلمة والصوت الأخير فيها.
- حذف الأصوات واستبدالها وتكوين كلمات جديدة مع تحليل الكلمات إلى حروفها.

المحور الثاني– القراءة الجهرية

يتم عرض مفهومها، ومهاراتها كما يلي:

١ – مفهوم القراءة الجهرية

عرفها (فتحي يونس، ٢٠٠٨) بأنها: التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي والدلالي.

كما عرفها (عبد الفتاح البجة، ٢٠١٢) بأنها: تلك العملية التي يتم فيها تحويل الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى.

وفي ضوء التعريفين السابقين للقراءة الجهرية يمكن تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على التقاط الرموز الكتابية بالعين، ثم تحويلها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى من خلال الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي والدلالي.

٢– مهارات القراءة الجهرية

تتمثل أهم مهارات القراءة الجهرية التي يسعى هذا البحث في تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي فيما يلي: عطية، جمال (٢٠٠٤)، وطعيمة، رشدين والشعيبي، محمد علاء (٢٠٠٦)، وأبو الضبعات، زكريا (٢٠٠٧)، والقرني، محمد (٢٠٠٨)، وWang et al, (2008)، ومدكور، على (٢٠٠٩)، و(Al Otaiba, et al, (2009، وعبد النبي، عائشة (٢٠١٣)، وعبد الظاهر، فاتن (٢٠١٤)، وعلي، عواطف، والحربي، هيفاء (٢٠١٥)، ويسري، شيماء (٢٠١٦)، والحمزي، أمة الباري (٢٠١٧)، والحوامدة، هيفاء (٢٠١٩).

-ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	-يميز جميع الحروف دون حذف.
-يميز نطقا بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	-يميز جميع الحروف دون إضافة.
-يميز نطقا بين الأصوات التي تتشابه حروفها في الشكل.	-يميز جميع الحروف دون إبدال.
-يميز نطقا بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي.	-يميز جميع الحروف دون تكرار.
-ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا مشددة.	-ينطق الكلمات نطقا صحيحا.
-ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا ساكنة.	-ينطق الكلمات المنونة.
-ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتا تنطق ولا تكتب حروفها.	-ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا تكتب ولا تنطق أصواتها.
-يستخدم التطابق بين الكلمات المتشابهة في الوزن.	-يراعي مواضع النبر والتنغيم.
-يميز جميع الكلمات دون حذف.	-يميز جميع الكلمات دون إبدال.
-يميز جميع الكلمات دون إضافة.	-يميز جميع الكلمات دون تكرار.
-يراعي الضبط النحوي للكلمات والتراكيب.	-يقرأ قراءة معبرة عن المعنى.
-يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة.	-يستخدم لغة الجسد أثناء القراءة.

المحورالثالث– الكتابة الهجائية

يتم عرض مفهومها، ومهاراتها كما يلي:

١ – مفهوم الكتابة الهجائية

عرفها (حسن شحاتة، ٢٠٠٤) بأنها: تلك الكتابة التي تهتم بالكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت في أول الكلمة أم وسطها أم آخرها، وهاء التأنيث، وتاؤه، وعلامات الترقيم، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، واللام الشمسية واللام القمرية.

كما عرفها (محمود الناقة، ٢٠١٧) بأنها الكتابة التي يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، ورسم الكلمات رسما دقيقا سليما، وفقا للقواعد المتعارف عليها.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الكتابة الهجائية في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها: قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تحويل الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة، ورسم الكلمات رسما سليما، وفقا للقواعد المتعارف عليها، وكتابتهم للكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها سواء أكانت في أول الكلمة أم وسطها أم آخرها، وهاء التأنيث، وتاؤه، وعلامات الترقيم، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، واللام الشمسية واللام القمرية.

٢ – مهارات الكتابة الهجائية

تتمثل أهم مهارات الكتابة الهجائية التي يسعى هذا البحث في تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي فيما يلي: Rebekah & Masino, (2002)، وسلامة، ياسر (٢٠٠٣)، وعبد الحميد، أماني (٢٠٠٦)، وسلامةن نجلاء (٢٠٠٦)، وKeith& Philip, (2006)، وفضل الله، محمد رجب (٢٠٠٨)، وعطا، إبراهيم (٢٠٠٩)، ونصير، هناء (٢٠١٠)، والعزاوي، علاء (٢٠١٢)، وداوود، سميرة (٢٠١٣)، والعرنوسي، ضياء، ومجول، مشرق (٢٠١٣)، عبد الباري، ماهر (٢٠١٧)، والناقة، محمود الناقة (٢٠١٧).

يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	يميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب
يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية	يكتب الحرف المشدد
يميز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	يميز بين أنواع المد
يميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفا والتي تكتب ياء	يكتب تنوين النصب
يكتب كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق	يكتب كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب
يكتب علامات الترقيم في مواضعها المناسبة	يميز بين همزة القطع وألف الوصل
يكتب الهمزة المتوسطة على الألف	يكتب الهمزة المتطرفة على الواو

يكتب الهمزة المتوسطة على الواو | يكتب الهمزة المتطرفة على الياء

يكتب الهمزة المتوسطة على الياء | يكتب الهمزة المتطرفة على السطر

يكتب الهمزة المتطرفة على الألف | يكتب كلمة (عمرو) رفعاً ونصباً وجراً

يميز بين واو الجماعة والفعل المضارع المنتهي بـ **(واو)**

وقد تمت الإفادة من عرض الإطار النظري لهذا البحث في:

١. معرفة مفهوم مدخل التحليل الهجائي، وأسسه، وخطواته وإجراءاته.

٢. تحديد مفهوم القراءة الجهرية، وتحديد أهم مهاراتها.

٣. تحديد مفهوم الكتابة الهجائية، وتحديد أهم مهاراتها.

مما أفاد الباحث في الإجابة عن السؤال البحثي الأول، والثاني: ما مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

بناء البرنامج وملحقاته، وتطبيقه

العنصر الأول: بناء البرنامج وملحقاته: ويتضمن ما يلي:

١ – أسس بناء البرنامج: وتتمثل فيما يلي:

أ – طبيعة مدخل التحليل الهجائي، وإجراءاته.

ب – طبيعة القراءة الجهرية ومهاراتها.

ج – طبيعة الكتابة الهجائية ومهاراتها.

وقد تم عرض ذلك في الإطار النظري للبحث.

٢ – تحديد أهداف البرنامج (مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية)

هدف البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تم تحديد مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية فيما يلي:

(أ) قائمة مهارات القراءة الجهرية:

هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لديهم، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها دراسة: العيسوي، جمال (٢٠٠٢)، وعطية، جمال (٢٠٠٤)، وبلال، أماني (٢٠٠٦)، ورجب، ثناء (٢٠٠٧)، والقرني، محمد (٢٠٠٨)، وعبد العظيم، ريم (٢٠١٠)، وعبد الظاهر، فاتن (٢٠١٤)، والعويدي، سعدون، والجبوري،

رغد (٢٠١٥)، والريس، هدى (٢٠١٦)، والحوامدة، هيفاء (٢٠١٩)، وغيرها. وتم التوصل إلى قائمة مبدئية تضم أربعًا وعشرين مهارة من مهارات القراءة الجهرية. (ملحق ٢ القائمة المبدئية لمهارات القراءة الجهرية). ثم وضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق ٣ استبانة للحكم على مهارات القراءة الجهرية). وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومناسبة صياغتها (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها المحكمون، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم (١٥) مهارة من مهارات القراءة الجهرية (ملحق ٤ القائمة النهائية لمهارات القراءة الجهرية).

(ب) قائمة مهارات الكتابة الهجائية

هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لديهم، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها دراسة: لافي، سعيد (٢٠٠٣)، والجوجو، ألفت (٢٠٠٤)، وأبو منديل، أيمن (٢٠٠٦)، وحافظ، وحيد (٢٠٠٨)، ونصير، هناء (٢٠١٠)، والعزاوي، علاء (٢٠١٢)، وداوود، سميرة (٢٠١٣)، والعرنوسي، ضياء، ومجول، مشرق (٢٠١٣)، وعبد الباري، ماهر (٢٠١٧)، وغيرها. وتم التوصل إلى قائمة مبدئية تضم إحدى وعشرين مهارة من مهارات الكتابة الهجائية. (ملحق ٥ القائمة المبدئية لمهارات الكتابة الهجائية). ثم وضعت هذه القائمة في صورة استبانة، (ملحق ٦ استبانة للحكم على مهارات الكتابة الهجائية). وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم (١٠) مهارات من مهارات الكتابة الهجائية. (ملحق ٧ القائمة النهائية لمهارات الكتابة).

٣ – تحديد محتوى البرنامج

تم اختيار محتوى البرنامج في ضوء أهدافه المتمثلة في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتضمن محتوى البرنامج وحدتين دراسيتين هما:

الوحدة الأولى: وعنوانها (حياتك بين يديك)، وتتضمن درسين هما:

أ – الدرس الأول: (مفتاح النجاح)، (التاء المفتوحة والتاء المربوطة وهاء الغائب).

ب – الدرس الثاني: (كن قويا)، (اللام الشمسية واللام القمرية وأنواع المد).

الوحدة الثانية: وعنوانها (نوادر وطرائف)، وتتضمن ثلاثة دروس هي:

أ – الدرس الأول: (ذكاء صبي)، (كتابة الألف اللينة، والحرف المشدد).

ب – الدرس الثاني: (المنصور والطيور)، (كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق والعكس، والهمزة المتوسطة).

ج – الدرس الثالث: (الطماع والدجاجة)، (كتابة الهمزة المتطرفة، وعمر وعمرو).

٤ – خطوات وإجراءات تدريس البرنامج باستخدام مدخل التحليل الهجائي

تمثلت خطوات وإجراءات تدريس البرنامج باستخدام مدخل التحليل الهجائي فيما يلي (تم عرضها بالتفصيل في الإطار النظري):

الخطوة الأولى: تحليل جمل النص إلى كلماتها.

الخطوة الثانية: تمييز موسيقى الكلمات المتشابهة في الوزن ارتفاعا وانخفاضا (التنغيم) في النص.

الخطوة الثالثة: تحليل كلمات النص إلى مقاطعها.

الخطوة الرابعة: تحليل المقاطع الصوتية في النص إلى أصوات.

الخطوة الخامسة: التحليل إلى وحدات صوتية في النص.

٥– الوسائط التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج

تمثلت أهم الوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج فيما يلي:

- جهاز العارض فوق الرأس لعرض النص وتحليله هجائيا على شفافيات تعليمية.
- جهاز تسجيل لإسماع التلاميذ شريطا به النص مقروءا قراءة جهرية معبرة.
- بعض الكتب المساعدة في التحليل الهجائي للنص.
- لوحات ورقية تتضمن تحليل النص هجائيا.
- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت.

٦– الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج

تمثلت أهم الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج فيما يلي:

- استخدام مجلة الفصل لعرض كتابات التلاميذ الهجائية في موضوعات مختلفة.
- تصميم لوحات يشترك فيها التلاميذ تتضمن تحليل النص هجائيا لعرضه على الزملاء.
- تصميم بطاقات لتحليل الكلمات إلى حروف.
- تنظيم مسابقة لاختيار أفضل تلميذ يقرأ النص قراءة جهرية معبرة.
- تنظيم مسابقة لاختيار أفضل تلميذ يكتب كتابة هجائية سليمة.

٧ – تقويم البرنامج

تضمن البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي أداتين للتقويم هما: اختبار مهارات القراءة الجهرية، واختبار مهارات الكتابة الهجائية. وفيما يلي بيان بهاتين الأداتين:

أ – اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

- الهدف من الاختبار: هدف بناء اختبار مهارات القراءة الجهرية إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مهارات القراءة الجهرية، وقياس أدائهم فيها.
- بناء الاختبار: تكون اختبار مهارات القراءة الجهرية من سؤالين للقراءة الجهرية؛ حيث تناول كل سؤال منهما معالجة مهارات القراءة الجهرية، كما خصص لكل سؤال ثلاثون درجة.

جدول (١) يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة الجهرية

م	مهارات القراءة الجهرية	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة	٢	الأول والثاني
٢	يميز نطقا بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	٢	الأول والثاني
٣	يميز نطقا بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها	٢	الأول والثاني
٤	يميز نطقا بين الأصوات المتقاربة في المخرج الصوتي	٢	الأول والثاني
٥	يميز جميع الحروف دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار	٢	الأول والثاني
٦	ينطق الكلمات نطقا صحيحا	٢	الأول والثاني
٧	ينطق الكلمات المنونة	٢	الأول والثاني
٨	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا مشددة	٢	الأول والثاني
٩	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا ساكنة	٢	الأول والثاني
١٠	ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتا تنطق ولا تكتب حروفها	٢	الأول والثاني
١١	ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا تكتب ولا تنطق أصواتها	٢	الأول والثاني
١٢	يميز جميع الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار	٢	الأول والثاني
١٣	يراعي الضبط النحوي للكلمات والتراكيب	٢	الأول والثاني
١٤	يقرأ قراءة معبرة عن المعنى	**٢**	الأول والثاني
١٥	يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة	**٢**	الأول والثاني
	المجموع	**٣٠**	

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وواضحة، وقد وجهت لتلاميذ الصف السادس الابتدائي مجموعة من التعليمات عند الإجابة تتضمن ضرورة قراءة نصوص الاختبار القراءة جهرية أمام زملائك ومعلمك، وسوف تتم ملاحظة قراءتك من جانب معلمك في ضوء بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية الموجودة لدى معلمك، علماً بأن هذا الاختبار ليست له أية صلة بالامتحانات المدرسية، ولن تؤثر درجتك فيه على درجاتك في الامتحانات المدرسية مع مراعاة مهارات القراءة الجهرية.

- **إعداد بطاقة ملاحظة أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار مهارات القراءة الجهرية:** تم إعداد البطاقة لملاحظة أداء التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الجهرية وتم تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ حيث خصص النهر الأول لمهارات القراءة الجهرية، وخصص النهر الثاني إذا كان يمارس كثيرا وله درجتان، وخصص النهر الثالث إذا كان يمارس إلى حد ما وله درجة واحدة، وخصص النهر الرابع إذا كان لا يمارس ولا يأخذ أية درجة.
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات القراءة الجهرية من خلال ما يلي:

١ – صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (خطاب، ٢٠٠١: ١٦١) ومن خلال استعراض مواصفات الاختبار، والوزن النسبي لكل مفردة من مفرداته، وبالنظر إلى مهارات القراءة الجهرية اتضح أن الاختبار قد قاس مهارات القراءة الجهرية التي وضع من أجل قياسها؛ وللتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (ملحق١ أسماء السادة المحكمين ووظائفهم. وطلب منهم إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات القراءة الجهرية المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آراء المحكمين، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (ملحق٨ اختبار مهارات القراءة الجهرية)، وبذلك أصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢ – **التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية عددها (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد تصحيح الاختبار أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تحديد زمن الاختبار: حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١: ٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار (٤٥) دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = (٣٥) دقيقة، وزمن آخر تلميذ= (٥٥) دقيقة.

حساب معامل ثبات الاختبار: تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (١٥) يومًا أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١: ١٩٧)

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \times ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

حيث إن: ن = عدد التلاميذ (٣٠) تلميذا، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار = (٠,٩١) ومن هنا اتضح أن للاختبار درجة ثبات أمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

ب – اختبار مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

- الهدف من الاختبار: هدف بناء اختبار مهارات الكتابة الهجائية إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مهارات الكتابة الهجائية، وقياس أدائهم فيها.
- بناء الاختبار: تكون اختبار مهارات الكتابة الهجائية من سؤالين رئيسيين؛ تناول السؤال الرئيس الأول عشرة أسئلة فرعية تعالج في كل سؤال مهارة من مهارات الكتابة الهجائية وخصص له عشرون درجة، وتناول السؤال الرئيس الثاني إملاء قطعة ويعالج مهارات الكتابة الهجائية كلها وخصص له عشر درجات، فتصبح الدرجة الكلية ثلاثين درجة.

جدول (٢) يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة الهجائية

م	مهارات القراءة الجهرية	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	٢	الأول والثاني
٢	يميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب	٢	الأول والثاني
٣	يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية	٢	الأول والثاني
٤	يميز بين أنواع المد	٢	الأول والثاني
٥	يميز بين الألف اللينة التي تكتب ألفا والتي تكتب ياء	٢	الأول والثاني
٦	يكتب الحرف المشدد	٢	الأول والثاني
٧	يكتب كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق وأخرى بها حروف تنطق ولا تكتب	٢	الأول والثاني
٨	يكتب الهمزة المتوسطة على الألف والواو والياء	٢	الأول والثاني
٩	يكتب الهمزة المتطرفة على الألف والواو والياء والسطر	٢	الأول والثاني
١٠	يميز بين كلمتي (عمر وعمرو)	٢	الأول والثاني
	المجموع	٢٠	

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وواضحة، وقد وجهت لتلاميذ الصف السادس الابتدائي مجموعة من التعليمات عند الإجابة تتضمن ضرورة قراءة كل سؤال جيداً ثم أجب عنه في نفس ورقة الأسئلة والاستماع إلى معلمك جيدا عندما يمليك قطعة الإملاء، وأن هذا الاختبار ليست له أية صلة بالامتحانات المدرسية، ولن تؤثر درجتك فيه على درجاتك في الامتحانات المدرسية.
- **إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات الكتابة الهجائية:** تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات الكتابة الهجائية وتوزيع درجاته. (ملحق ١١ مفتاح تصحيح الاختبار).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الكتابة الهجائية من خلال ما يلي:

١ – صدق الاختبار: من خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكتابة الهجائية العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات الكتابة الهجائية؛ وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على عدد من السادة المحكمين. وطلب منهم إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الكتابة الهجائية المحددة، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آرائهم في الاختبار وتوجيهاتهم، وأجرى التعديلات التي طلبوها. وبذلك أصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢ – **التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١: ٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار (٣٥) دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = (٣٥) دقيقة، وزمن آخر تلميذ= (٣٥) دقيقة؛ لأن الإملاء كان في نفس الزمن لكل التلاميذ.

حساب معامل ثبات الاختبار: تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (١٥) يومًا أُعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١: ١٩٧).

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \times ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

حيث إن: ن = عدد التلاميذ (٣٠) تلميذا، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار = (٠,٨٩) ومن هنا أتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

العنصر الثاني: تطبيق البرنامج

تضمن تطبيق البرنامج ما يلي:

١ – عينة الدراسة والتصميم التجريبي المتبع

تكونت عينة الدراسة من (٦٦) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدرسة الأزهار الابتدائية بإدارة ملوي التعليمية في محافظة المنيا، من مجموع تلاميذ الصف الرابع الابتدائي البالغ عددهم حوالي (١٠٠) تلميذ في فصلين، تم استبعاد الطلاب المنقطعين، والغائبين، والذين تركوا الاختبار القبلي بدون إجابة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وعددها (٣٣) تلميذا، والأخرى ضابطة وعددها (٣٣) تلميذا ،؛ ومن ثم فقد اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم تجريبي يعتمد على مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس من خلال البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي الذي تقدمه الدراسة الحالية، والأخرى ضابطة تدرس من خلال طريقة المعلم المعتادة (الطريقة الإلقائية). وقد طبقت الدراسة الحالية اختباري مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل التدريس بالبرنامج وبعده في حالة المجموعة التجريبية، وطبقت الدراسة أيضاً اختباري مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل التدريس التقليدي وبعده في حالة المجموعة الضابطة.

٢– ضبط متغيرات تجربة الدراسة

للتأكد من فاعلية البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية في تمكين تلاميذ الصف السادس الابتدائي من تحقيق مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية في هذا الصف؛ كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بهدف تحقيق التكافؤ بين هاتين المجموعتين، وتفصيل ذلك كما يلي:

(أ) **العمر الزمني**: تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين – عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م – بين ١٢عاماً و١٢عاماً و١٠ أشهر؛ وبضبط هذا المتغير تحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

(ب) **المعلم**: تم التحكم- قدر الإمكان- في هذا المتغير عن طريق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث:

- **المؤهل الدراسي**: المعلمان حاصلان على ليسانس الآداب والتربية شعبة اللغة العربية.
- **سنوات الخبرة**: المعلمان تتراوح سنوات خبرتهما بين عشرة أعوام، وخمسة عشر عاماً، كما أن التقارير السنوية لكل منهما (ممتاز).

٣ – التطبيق القبلي لاختباري القراءة الجهرية والكتابة الهجائية

هدف التطبيق القبلي لاختباري مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الجهرية ومهارات الكتابة الهجائية قبل تطبيق البرنامج، وتحديد مدى تمكن تلاميذ المجموعتين من مهارات القراءة الجهرية ومهارات الكتابة الهجائية قبل تطبيق البرنامج؛ ومن ثم أجري تطبيق الاختبارين خلال يومي ١٣و ١٤ من شهر أكتوبر عام ٢٠١٩ على كل من المجموعة التجريبية والضابطة على التوالي، وبعد تطبيق الاختبارين قبلياً عولجت نتائجه إحصائياً من خلال تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين غير مرتبطتين متساويتي العدد وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وأسفرت النتائج عن أن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأداء التلاميذ لمهارات القراءة الجهرية ومهارات الكتابة الهجائية.

٤ – تنفيذ البرنامج

استغرق تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية (٩) أسابيع بواقع (٤) حصص تقريبا كل أسبوع وبلغ عددها (٣٦) حصة بالفصل الدراسي الأول في العام الدراسي ٢٠١٩م – ٢٠٢٠م. وذلك في الفترة من ٢٠ أكتوبر ٢٠١٩م حتى ١٩ ديسمبر ٢٠١٩م.

٥ – التطبيق البعدي لاختباري القراءة الجهرية والكتابة الهجائية:

هدف التطبيق البعدي لاختباري مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي إلى قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ومن ثم أجري تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية على المجموعتين خلال يومي ٢٢و ٢٣ من شهر ديسمبر عام ٢٠١٩م على كل من المجموعة التجريبية والضابطة على

التوالي، وأجري تطبيق اختبار مهارات الكتابة الهجائية على المجموعتين خلال يومي ٢٤ و٢٥ من شهر ديسمبر عام ٢٠١٩م على كل من المجموعة التجريبية والضابطة على التوالي.

٦ – المعالجة الإحصائية للنتائج

تم تحليل النتائج من خلال تطبيق اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين غير مرتبطتين متساويتي العدد؛ لمقارنة نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؛ للتأكد من فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى المجموعة التجريبية، وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها

١ – نتائج البحث

عرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

١ – الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووضعها في قائمتين مبدئيتين إحداهما لمهارات القراءة الجهرية والأخرى لمهارات الكتابة الهجائية، وعرضهما في صورة استبانتين على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتهما النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقا.

٢ – الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء البرنامج من خلال دراسة طبيعة كل من مدخل التحليل الهجائي، والقراءة الجهرية، ومهاراتها، والكتابة الهجائية، ومهاراتها، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٤ – الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات البرنامج، وهي: أهداف البرنامج، ومحتواه، وتدريسه في ضوء مدخل التفكير المتشعب، والأنشطة، والوسائط التعليمية، وأدوات تقويمه، وقد تم عرض ذلك تفصيلا أثناء عرض بناء البرنامج.

٥ – الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرضين التاليين:

الفرض الأول: ونصه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية على حدة ومهارات القراءة الجهرية ككل، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية:

جدول (٣) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية

مهارات القراءة الجهرية	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة عند ٠,٠٥
ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة	التجريبية	٣٣	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨		
يميز نطقا بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	التجريبية	٣٣	١,٦٦	٠,٤٧٩	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٠٠	٠,٠٠٠		
يميز نطقا بين الأصوات المتشابهة في شكل حروفها	التجريبية	٣٣	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٩		
يميز نطقا بين الأصوات المتقاربة في المخرج	التجريبية	٣٣	١,٦٦	٠,٤٧٨	٤,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨		
يميز جميع الحروف دون حذف أو إضافة أو إبدال	التجريبية	٣٣	١,٦٧	٠,٤٧٩	٤,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٢	٠,٤٧٨		
ينطق الكلمات نطقا صحيحا	التجريبية	٣٣	١,٦٦	٠,٤٧٧	٤,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨		
ينطق الكلمات المنونة	التجريبية	٣٣	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٢	٠,٤٧٨		
ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا مشددة	التجريبية	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨	٤,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٠٠	٠,٨٢٩		
ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا ساكنة	التجريبية	٣٣	١,٦٦	٠,٤٧٨	٤,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨		
ينطق الكلمات التي تتضمن أصواتا تنطق ولا تكتب	التجريبية	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	٠,٦٦٦	٠,٤٧٨		
ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا تكتب ولا تنطق	التجريبية	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨	–	غير دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨		

مهارات القراءة الجهرية	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة عند ٠,٠٥
يميز جميع الكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال	التجريبية	٣٣	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨		
يراعي الضبط النحوي للكلمات والتراكيب	التجريبية	٣٣	١,٣٣	٠,٤٧٨	٨,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	٠,٦٦٦	٠,٤٧٨		
يقرأ قراءة معبرة عن المعنى	التجريبية	٣٣	٢,٠٠	٠,٠٠٠	–	غير دالة
	الضابطة	٣٣	١,٠٠	٠,٠٠٠		
يراعي مواضع الوقف الصحيحة أثناء القراءة	التجريبية	٣٣	١,٦٦٦	٠,٤٧٨	٦,٩٢	دالة
	الضابطة	٣٣	٠,٦٦٦	٠,٤٧٨		
المهارات ككل	التجريبية	٣٣	٢٥,٣٣	٠,٤٧٨	٥٠,٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١٧,٠٠	٠,٨٢٩		

يتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج في تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من تحقيق كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية على حدة، ومهارات القراءة الجهرية ككل حيث:

– يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية وعددها (١٣) مهارة، ومهارات القراءة الجهرية ككل.

– لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مهارتين من مهارات القراءة الجهرية، هما: ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا تكتب ولا تنطق، **ويقرأ** قراءة معبرة عن المعنى، إلا أن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة.

الفرض الثاني: ونصه: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار الكتابة الهجائية لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق كل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية على حدة ومهارات الكتابة الهجائية ككل، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية:

جدول (٤) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية

مهارات الكتابة الهجائية	المجموعات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة عند ٠,٠٥
يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	التجريبية	٣٣	١,٦٦	٠,٤٩٦	٣,٤٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٩٩	٠,٧٦٥		
يميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب	التجريبية	٣٣	١,٨١	٠,٣٩١	٥,٠٦٩	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٠٣	٠,٧٦٩		
يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية	التجريبية	٣٣	١,٥٧	٠,٥٠١	٣,٤٦٤	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٠٣	٠,٧٧٠		
يميز بين أنواع المد	التجريبية	٣٣	١,٦٠	٠,٤٩٦	١,٧٨٩	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٦٩٢		
يميز كتابة الألف اللينة	التجريبية	٣٣	١,٥٧	٠,٥٠٢	٢,٣٤٢	دالة
	الضابطة	٣٣	١,١٨	٠,٨٤٦		
يكتب الحرف المشدد	التجريبية	٣٣	١,٨٢	٠,٣٩١	٦,٥٠٠	دالة
	الضابطة	٣٣	١,٠٣	٠,٥٨٥		
يكتب كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق	التجريبية	٣٣	١,٨١	٠,٣٩٧	٥,٤٤٤	دالة
	الضابطة	٣٣	٠,٩٣٩	٠,٨٢٦		
يكتب الهمزة المتوسطة على الألف والواو والياء	التجريبية	٣٣	١,٦٠	٠,٤٩٦٢٠	٧,٢٥٠	دالة
	الضابطة	٣٣	٠,٧٢٧	٠,٤٥٢		
يكتب الهمزة المتطرفة	التجريبية	٣٣	١,٨٢	٠,٣٩١	٤,٩٢٧	دالة
	الضابطة	٣٣	١,١٥	٠,٦٦٧		
يميز بين كلمتي (عمر وعمرو)	التجريبية	٣٣	١,٨١	٠,٣٩٢	٤,٩٢٤	دالة
	الضابطة	٣٣	١,١٨	٠,٦٣٥		
مهارات الإملاء	التجريبية	٣٣	٧,٦٠	١,٩٨	٢٤,٥٥	دالة
	الضابطة	٣٣	٤,٥١	٢,٠٢		
المهارات ككل	التجريبية	٣٣	٢٤,٦٦	٢,٣٥	١٥,٩٦	دالة
	الضابطة	٣٣	١٥,٢١	٣,٦٣		

يتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج في تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من تحقيق كل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية على حدة، ومهارات الكتابة الهجائية ككل حيث: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى

دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق كل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية، ومهارات الكتابة الهجائية ككل.

٢ – مناقشة النتائج وتفسيرها

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن:

أ. للبرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي الذي قدمه هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الآتية: رجب، ثناء (٢٠٠٧)، والقرني، محمد (٢٠٠٨)، وصبغة، فائزة (٢٠٠٩)، وعبد العظيم، ريم (٢٠١٠)، والحلاق، علي، والمخزومي، ناصر (٢٠١٢)، وعبد النبي، عائشة (٢٠١٣)، وعبد الظاهر، فاتن (٢٠١٤)، وعلي، عواطف، والحربي، هيفاء (٢٠١٥)، والريس، هدى (٢٠١٦)، والحمزي، أمة الباري (٢٠١٧)، والحوامدة، هيفاء (٢٠١٩)، وغيرها.

ب. للبرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي الذي قدمه هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات الآتية: لافي، سعيد (٢٠٠٣)، والجوجو، ألفت (٢٠٠٤)، وعبد الحميد، أماني (٢٠٠٦)، وأبو منديل، أيمن (٢٠٠٦)، وحافظ، وحيد (٢٠٠٨)، ونصير، هناء (٢٠١٠)، والعزاوي، علاء (٢٠١٢)، وداوود، سميرة (٢٠١٣)، والعرنوسي، ضياء، ومجول، مشرق (٢٠١٣)، وعبد الباري، ماهر (٢٠١٧)، وغيرها.

حيث إن البرنامج المقترح قد اعتمد في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية على:

- الأسس التي يقوم عليها مدخل التحليل الهجائي والتي ساعدت في تنمية إدراك التلاميذ للمبنى الصوتي للكلمات، والقدرة على تحليلها إلى مقاطع، وتدريب التلاميذ على تحليل وتقطيع الكلمات.
- خطوات تدريس مدخل التحليل الهجائي، ومنها: تحليل جمل النص إلى كلماتها، وتمييز موسيقى الكلمات المتشابهة في الوزن (التنغيم)، وتحليل كلمات النص إلى مقاطعها، وتحليل المقاطع إلى أصوات.
- دراسة تلاميذ الصف السادس الابتدائي للوحدات التعليمية ودروسها المتضمنة في البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي؛ حيث ساعدتهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية.
- مجموعة من الأنشطة المستخدمة في الوحدات التعليمية ودروسها والقائمة على مدخل التحليل الهجائي التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات القراءة الجهرية، والكتابة الهجائية لدى التلاميذ
- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح على المناقشة الفاعلة بين المعلم والتلاميذ؛ مما أدى إلى: زيادة الثقة والود بين المعلم والتلاميذ، ورفع معدلات الأداء، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح على أساليب التقويم القبلي والبنائي والبعدي في كل درس؛ مما أدى إلى زيادة تقدم تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية.

ج. كان هناك فرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارتين من مهارات القراءة الجهرية، هما: ينطق الكلمات التي تتضمن حروفا تكتب ولا تنطق، **و**يقرأ قراءة معبرة عن المعنى، حيث تحسن أداء التلاميذ فيهما لكن لم يصل إلى مرحلة الإتقان، خاصةً في المواقف الاختبارية.

توصيات البحث

- في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:
- إعادة النظر في أهداف تدريس القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء قائمتي مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية.
- إعادة النظر في أساليب تدريس القراءة الجهرية والكتابة الهجائية الحالية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء البرنامج المقترح الذي يقدمه هذا البحث الذي يقوم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على تدريس القراءة والكتابة باستخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل التحليل الهجائي بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- إعادة النظر في أدوات تقويم مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية في ضوء اختباري مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية اللذين يقدمهما هذا البحث.

بحوث مقترحة

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

١. استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل التحليل الهجائي لتنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. نموذج تدريسي قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لعلاج صعوبات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مداخل أخرى.

المراجع

أبو الضبعات، زكريا (٢٠٠٧): **طرائق تدريس اللغة العربية**، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو منديل، أيمن (٢٠٠٦): فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- الجامعة الإسلامية، غزة.

بشر، كمال (٢٠٠٨): **دراسات في علم اللغة**، القاهرة: دار غريب.

بقي، مسعود ومشري، عبد الناصر (٢٠١٥): دور حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: الصف الرابع أنموذجا، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب واللغات – جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

بلال، أماني (٢٠٠٦): فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الفصل الواحد، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- جامعة الزقازيق.

عطا، إبراهيم (٢٠٠٩): **المرجع في تدريس اللغة العربية**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

البجة، عبد الفتاح (٢٠١٢): **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، العين: دار الكتاب الجامعي.

الجوجو، ألفت (٢٠٠٤): أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- الجامعة الإسلامية، غزة.

الحلاق، على والمخزومي، ناصر (٢٠١٢): درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، مج(٢٨)، ع(١).

الحمزة، أمة الباري (٢٠١٧): فاعلية استراتيجيتي التعلم الممزوج والتعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

الحوامدة، هيفاء (٢٠١٩): مدى تمكن طلاب الصف السادس من مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بفهم النص المقروء في نجران، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج (٣٥)، ع (٦).

الريس، هدى (٢٠١٦): تقويم أداء طالبات الصف الأول المتوسط في مهارات القراءة الجهرية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، ع (٤٩).

العرنوسي، ضياء ومجدل، مشرق(٢٠١٣): أثر استراتيجيتي المسرد الإملائي ونموذج فبراير في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الإملاء، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بابل، ع (١٦).

العزاوي، علاء (٢٠١٢): أثر استراتيجية المسرد الإملائي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، **رسالة ماجستير**، كلية التربية الأساسية – جامعة ديالي، العراق.

العميمي، فهد (٢٠٠٩): الوعي الفسيولوجي وعلاقته بالفهم القرائي لدى الطفل، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (١٦٦).

العويدي، سعدون والجبوري، رغد (٢٠١٥): مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مهارتي الاستماع والقراءة الجهرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للعلوم الإنسانية– جامعة بابل.

العيسوي، جمال (٢٠٠٢): أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٥، يوليو.

القرني، محمد (٢٠٠٨): المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٨٠).

الناقة، محمود(٢٠١٧): **تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ المداخل، والطرائق، والفنيات، والاستراتيجيات المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

حافظ، وحيد (٢٠٠٨): فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع (١٣٢).

حسان، تمام (٢٠٠٤): **اللغة العربية معناها ومبناها**. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

حميد، سعيدة (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على تربية الملكة اللسانية لابن خلدون لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

خطاب، على (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

داوود، سميرة (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية– جامعة عين شمس.

رجب، ثناء (٢٠٠٧): برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٦٥).

رسلان، مصطفى (٢٠١٤): **المهارات القرائية والكتابية: النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار المعارف.

زقوت، محمد (٢٠٠٩): **المرشد في تدريس اللغة العربية**، غزة: مكتبة الأمل.

سلامة، ياسر(٢٠٠٣): **كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم**، عمان، الأردن: دار عالم الثقافة.

شحاتة، حسن (٢٠٠٤): **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**. ط٩، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

_____، والسمان، مروان (٢٠١٢): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

_____ (٢٠١٦): **المرجع في فنون القراءة العربية**، القاهرة: دار العالم العربي.

عبد الجليل، حسني (٢٠٠٦): **علم كتابة اللغة العربية والإملاء: الأصول، والقواعد، والطرق**، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

صبغة، فائزة (٢٠٠٩): مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد علاء (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب "استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع"**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٩): **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر (٢٠١٧): فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (١٨٨).

عبد الحميد، أماني (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي طبقا لنموذج Trobridg and Bybee على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، **ع (٥٨)**.

عبد الرحمن، هدى (٢٠٠٦): مستويات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٥٧).

عبد الظاهر، فاتن (٢٠١٤): استراتيجية مقترحة باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

عبد العظيم، ريم (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الجهرية الوظيفية لدى طلاب الإعلام، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (١٠٦).

عبد الله، عادل (٢٠٠٦): الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، **المؤتمر العلمي السنوي الرابع تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية**، كلية التربية– جامعة الزقازيق.

عبد النبي، عائشة (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية تدريسية باستخدام المحاكاة والنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ليبيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

عطية، جمال (٢٠٠٤): فعالية استراتيجية تدريس الأفراد في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٩٦، أغسطس.

علوان، سعد (٢٠٠٣): أثر نوعية القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية – جامعة بغداد.

علي، عواطف والحربي، هيفاء (٢٠١٥): فاعلية مسرحة المناهج في تنمية مهارات القراءة الجهرية. **المجلة العلمية**، جامعة الزعيم الأزهري، ع (١٦).

عواد، فردوس (٢٠١٢): الأخطاء الإملائية؛ أسبابها، وطرائق علاجها، **مجلة دراسات تربوية**، ع (١٧).

عوض، فايزة السيد (٢٠٠٣): **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٨): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

لافي، سعيد (٢٠٠٣): أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٢٤).

يسري، شيماء (٢٠١٦): تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التحليل النحوي للنص المقروء، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

مدكور، على (٢٠٠٨): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

_____ (٢٠٠٩): **تدريس فنون اللغة العربية "النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نصير، هناء (٢٠١٠): فاعلية برنامج متعدد المداخل لتعليم الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

يونس، فتحي (٢٠٠٨): **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)**، القاهرة: كلية التربية – جامعة عين شمس.

Al-Qtaiba, etal. (2009): applying current approaches to the teaching of reading English, **teaching forum**. Vol. 44, N. 1.

Archer. Anita. 1. (2007): Beginning Reading instruction Ejdence- based practices Online At: www.pdi.info.pp1/phonics-alegies-jour-deeding-unknew-ds.htm

Armbuster. "B.B. (2011): Research – Based Instruction in Reading" University of Linois at Urbana – Champaign – National Reading Panel- Flenents of Reading instruction phonemic. Retrieved April 20-2011. from. http: www.ed.2ovadminslead,readtbediline-stidex1htm.

Blevins. W. (2003): phonics and the Beginning Reader. Scholastic. **Reading line. Broadway**. New York.

Chard. David. & Dickson. Shirley. V. (2008) Phonological awareness, In **structural and assessment guidelines intervention in school and china**. 34. 51. 161. 270.

David D: Wade-Woolley. I: Kirby, J. R. & Smithrim. K. (2007): Rhythm and Reading Development in School-Age Children: A Longitudinal Study, **Journal of Research in Reading**, 30 (2).

Hoover, G. (2014): The effects of and auditory and auditory – visual method of blending instruction of the ability of pretenders to decode synthetic words. **Journal of Educational psychology**. 68. 825-831.

Joseph, A. (2011): Learning to Road and write: A longitudinal study of 54 Children from first through fourth Grades, **Journal of Educational psychology,** 80, 437-447.

Keith, W. & Philip, A. (2006): A Study of effects of games approach for spelling studies, **dissertation abstract international,** a vol. 45 on 4 October.

Mcculoch, S. (2011). Phonological awareness. Speech development, and letter knowledge in preschool children, **annals of dyslexia**. 53, 49 – 73.

Pullen. P. (2007): A focus on phonics instruction current practice alerts. 14. 1-A. Available online at: http://teachingl.Borg/aleris/.

Rebekah, B, & Masino, D. (2002): The contribution of phonological awareness and visual attention early reading and spelling. **Journal of Dyslexia**, 13 (1), 67-76.

Snow. C. E. M. S. Burts, and P. Griffan (2010): Preventing reading difficulties in young children. Washington. D. C. National Academy, press.

Wang, L. & Munro, J. & Rickards, F. (2008): Literal and inferential reading comprehension of students who are deaf or hard of hearing. **Volta review**, Vol., 100, No. 2, pp. 87 – 704.