فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٤/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٥/ ٥/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

استهدف البحث التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٢) طالباً، وضابطة وعددها (٣٢) طالباً، وقد أعد الباحث المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في: المادة التعليمية لتدريس القراءة بإستراتيجية الفصول المقلوبة، واختبار الفهم القرائي، واختبار الوعي الصوتي، وقد تأكد الباحث من صدق وثبات هذه الأدوات بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الفصول المقلوبة، القراءة، الفهم القرائي، الوعي الصوتي.

المقدمة:

يشهد ميدان تعليم وتعلم اللغات في البلدان المتقدمة تطوراً كبيراً فيما يتعلق بالأساليب والإستراتيجيات والطرق المستخدمة في التدريس ؛ حيث وظفت تلك البلدان التقنية الحديثة لتطوير هذا الأساليب والإستراتيجيات والطرق من أجل إحداث نقلة نوعية في هذا الميدان التعليمي المهم، وتماشياً مع هذا التطور الكبير في تعليم اللغات وتناغماً مع التطورات التقنية المتلاحقة فإن الحاجة تبدو ماسة لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء إستراتيجيات التدريس الحديثة المعززة بوسائل التقنية المتطورة.

وقد ظهرت مؤخراً إستراتيجية تدريسية حديثة نسبياً توظف التقنية وتستثمر أدواتها بشكل جيد في العملية التعليمية وهي إستراتيجية الفصول المقلوبة، وهذه الإستراتيجية توفر بشكل واضح مساحة واسعة من النشاط وتعمق المناقشات الهادفة وتركز على التطبيقات والتدريبات والأنشطة داخل قاعات الدراسة وهو ما يحتاج إليه بشدة متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها بصفة عامة والمبتدؤون منهم بصفة خاصة.

وإستراتيجية الفصول المقلوبة تمثل نموذجاً تربوياً متكاملاً يتم فيه قلب عناصر المحاضرة مع الواجبات المنزلية المفروضة ؛ بحيث يشاهد الطلاب المحاضرة مسجلة على أشرطة أو عبر رافد على الإنترنت (Vod/Podcasting قبل المحاضرة، في حين يخصص زمن المحاضرة بقاعة الدرس للتدريبات والمناقشات والأعمال التحريرية وتأكيد المفاهيم (Educause,2012).

ومن ثم فإن فكرة الفصول المقلوبة تعتمد على قاعدة بسيطة وهي أن ما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل باعتباره واجباً مدرسياً يقوم به في المدرسة.(Bergmann & Sams, 2012)

وتمثل إستراتيجية الفصول المقلوبة إحدى الحلول التقنية الحديثة لعلاج

ضعف التعلم التقليدي وتنمية مهارات التفكير عند الطلاب، فالتعلم المقلوب إستراتيجية تدريسية تعتمد على توظيف التقنية للاستفادة منها في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلاً من إلقاء المحاضرات، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم (الزين، ٢٠١٥، ١٧٣).

وترتبط إستراتيجية الفصول المقلوبة بشكل أساسي بتقنية الفيديو، حيث إن الدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة أعطت بديلا مثالياً للمحاضرة التقليدية. فهي تقوم بإيصال المحتوى الدراسي للطلبة تماماً كما في الفصل التقليدي -وجهاً لوجه -، بشكل يفوق الوسائل الأخرى؛ مما جعل معظم من طبقوا هذه الإستراتيجية يتجهون لاختيار الفيديو التعليمي كوسيلة لإيصال المحتوى؛ لكي يضمنوا فهم الطالب الكافي للمحتوى الدراسي (Marco, 2010, 46).

وأشار برجمان وسام (Bergmann & Sam, 2009, 23) إلى أن هذه الإستراتيجية تؤثر بشكل أفضل عندما يقوم المعلمون بإنشاء مقاطع الفيديو لموادهم الدراسية بأنفسهم، حيث يستطيعون من خلال ذلك تغطية عناصر الدرس، ويوضحونها بالشكل الكافي للمتعلمين.

وقد طورت إستراتيجية الفصول المقلوبة أدوار كل من المعلم والمتعلم، فقد أشار حمدان وآخرون (Hamdan et al, 2013, 5) إلى أن الطلاب في الفصول المقلوبة يتحولون من كونهم محصلة للتدريس إلى كونهم مركزاً للتعلم، حيث يستعرض الطالب المحتوى الدراسي بشكل ذاتي خارج الفصل عبر الخيارات التي يتيحها له المعلم، ومن ثم يشارك بشكل نشط في تكوين

بنيته المعرفية من خلال الفرص التي تتيحها له البيئة الصفية الجديدة للتدريب والتقويم بشكل ذي معنى.

وأوضح مارشال (Marshall, 2013, 20) أن دور المعلم في الفصول أصبح أكثر أهمية من ذي قبل، فبدلاً من المحاضرة التقليدية التي يعطيها للطلبة أصبح الآن يقوم بأدوار ثلاثة وهي: الملاحظة، وتقديم التغذية الراجعة، والتقويم، بالإضافة إلى توجيه تفكير المتعلم ومساعدته.

وبتقصي الأدب التربوي وجد الباحث أن هناك بحوثاً ودراسات سابقة أجريت في تخصصات مختلفة وعلى مراحل تعليمية متباينة أكدت نتائجها على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، مثل: دراسة "ستراير" (Strayer,2007) في مجال تدريس الحساب، و دراسة "جونسون" (Johnson, 2012) في مجال تدريس الحاسب الآلي، ودراسة "سنودن" (Snowden, 2012) في مجال تدريس المواد الأساسية كاللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، ودراسة "مارلو" (Marlowe, 2012) في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، ودراسة "هاو" (Hao,2014) في مجال التدريس الجامعي، ودراسة أبو مغنم (٢٠١٤) في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، ودراسة الزين (٢٠١٥) في مجال تدريس تقنيات التعليم، ودراسة (هارون وسرحان، ١٤٣٦) في مجال التعلم الإلكتروني، ودراسة آل معدي (١٤٣٦هـ) في مجال تدريس الرياضيات. وقد أثبتت تلك الدراسات فاعلية إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة في زيادة التحصيل ونمو الاتجاهات وتقوية الدافعية وخفض مستوى القلق وتنمية التفكير.

أما في مجال تعليم اللغات فما زالت الدراسات التي أجريت لاختبار فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة قليلة مقارنة بالتخصصات الأخرى، ومن

هذه الدراسات:

دراسة "حبيب" (٢٠١٤) وهي دراسة وصفية ناقشت دور الصف المقلوب في تحسين تحصيل قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة محمد (Muhammad, 2014) التي كشفت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية فنون اللغة الإنجليزية لغة ثانية لطلاب المدرسة الثانوية.

ودراسة آل فهيد (١٤٣٥ه) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدي طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية.

ودراسة هوانج وهونج (Huang & Hong, 2015) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية الفهم القرائي للطلاب التايوانيين للغة الإنجليزية لغة ثانية.

ودراسة يوسف زادة (Yousefzadeh, 2015) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية تحصيل الطلاب الإيرانيين للغتين العربية والإنجليزية بوصفهما لغات ثانية.

ودراسة هيونج (Hung, 2015) التي كشفت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تعلم الطلاب التايوانيين اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

ودراسة لياس (Leis, 2015) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحسين تعلم الطلاب اليابانيين للكتابة باللغة الإنجليزية لغة ثانية.

ودراسة يوج نج (Yujing, 2015) التي كشفت عن فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحسين تعلم الطلاب الصينيين للكتابة باللغة الإنجليزية لغة ثانية.

ويتبين من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية هذه الإستراتيجية الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها واقتصار الذي أجرى منها على الدراسة الوصفية دون التجريبية، ومع ذلك فقد تمت الاستفادة من هذه البحوث والدراسات في إعداد الإطار النظري للبحث الحالي، أما الدراسات الأجنبية فتتفق مع الدراسة الحالية في قياس فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات اللغة الثانية، وتختلف معها في قياسها للوعي الصوتي وفي كونها أجريت على المستوى المبتدئ، وقد استفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد المحتوى التعليمي من خلال الفيديوهات التعليمية.

وتعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية من المهارات المهمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ فالقراءة الصامتة تحقق عمليات الفهم والاستيعاب للنصوص المقروءة وتكسب المتعلمين ثروة لفظية وصولاً إلى إكسابهم عادة القراءة الحرة الموسعة، والقراءة الجهرية هي إحدى الدعائم الأساسية لتعليم الطلاب النطق الجيد للأصوات العربية والتدريب على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وصولاً إلى الطلاقة والسرعة والفهم في القراءة.

وقد حظيت القراءة والفهم القرائي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باهتمام الباحثين، حيث تناولت دراسات عديدة إستراتيجيات تعليم القراءة وأساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، ومنها دراسة (راشد، ٢٠٠٥) التي استهدفت تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية، ودراسة (خصاونة، ٢٠٠٥) التي قامت ببناء برنامج محوسب لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية، ودراسة (المطيري، ١٤٣٠هـ) التي تناولت أثر التعلم

التعاوني في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٣) التي اقترح من خلالها إستراتيجية أطلق عليها إستراتيجية "إتقن"[١] لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة (علي، ٢٠١٣) التي قامت ببناء برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب بهدف تحسين مهارات الفهم القرائي، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤) التي حددت إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في محاولة لتحسين هذا الفهم، ودراسة (العريني، ١٤٣٦ه) التي استخدمت الألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة لدى عينة من تلميذات المستوى المبتدئ من متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها بمدرسة منارات الرياض العالمية بمدينة الرياض.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة لم تقم بتجريب إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة أو في تنمية الفهم القرائي، إلا أن البحث الحالي استفاد من تلك الدراسات في بناء التصميم التجريبي للبحث وفي تحديد مهارات الفهم القرائي الملائمة لغير الناطقين بالعربية.

كما اهتمت دراسات سابقة عديدة بمجال تعليم الأصوات العربية لغير الناطقين بها، وأبرزت تلك الدراسات أهم المشكلات الصوتية التي يعاني منها الأجانب عند تعلمهم للعربية لغة ثانية، وقدمت بعض الحلول التي تسهم في الحد من تلك الصعوبات، ومن هذه الدراسات: دراسة (الفاعوري وأبو عمشة، ٢٠٠٥) التي عرضت بعض مشكلات تعليم العربية للناطقين

---

(١) تشير حروف كلمة "إتقن" إلى مراحل الإستراتيجية المقترحة، وهي اختصار لكلمات (اقرأ – تفكر - قوم – ناقش)

بغيرها وفي مقدمتها مشكلات تعليم الأصوات واقترحت بعض الحلول لهذه المشكلات، ودراسة (جميل، ٢٠١٠) التي حددت الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ودراسة (جينغشو، ٢٠١١) التي تناولت صعوبات نطق الأحرف العربية للطلبة الصينيين وحلولها، ودراسة (شيانغ، ٢٠١١) التي كشفت عن مشكلات تعليم الأصوات العربية للطلبة الصينيين وطرق معالجتها في المرحلة الجامعية، ودراسة (ماسيري والأمين، ٢٠١٢) التي اهتمت بتحديد أهم المشكلات الصوتية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها في جامعة المدينة العالمية بماليزيا وتقديم بعض الحلول لهذه المشكلات، ودراسة (همداني، ٢٠١٥) التي تناولت صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في باكستان وعلى رأسها صعوبات تعلم الأصوات.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات لم تتناول الوعي الصوتي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بشكل مباشر، إلا أن الباحث استفاد من هذه الدراسات في بناء قائمة مهارات الوعي الصوتي.

في ضوء العرض السابق يأتي البحث الحالي لتقصي فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

مشكلة البحث:

تبذل معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جهوداً حثيثة لإكساب متعلميها مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)، وعلى الرغم من ذلك لا تزال هناك مشكلات قائمة في سبيل تحقيق الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية لهؤلاء المتعلمين، ولعل أبرز هذه المشكلات مشكلة ضعف الفهم القرائي للنص المقروء وقصور الوعي الصوتي

لما يستمعون إليه وما ينطقون به، خاصة لدى المبتدئين من متعلمي العربية غير الناطقين بها.

فقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ولعدة سنوات متتابعة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، أن أكثر ما يعانيه طلاب هذا المستوى هو ضعف مهارات الفهم القرائي لديهم من ناحية وقصور الوعي الصوتي عندهم من ناحية أخرى، ويتجلى هذا الضعف وذلك القصور في تركيز المتعلمين على محاولة إتقان القراءة الآلية للنصوص، فإذا ما ناقشتهم في معانيها أو الأفكار التي تحويها لا تكاد تسمع إجابة صحيحة، كما أن المشكلات الصوتية واضحة في قراءاتهم الجهرية وأحاديثهم اليومية ومتكررة بشكل واضح.

وباستطلاع رأي (٢٩) من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير أبنائها بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الجامعات الأخرى[١] تبين أنهم يواجهون المشكلتين ذاتيهما، وأن نسبة (٨٦٪) منهم يجدون عناءً شديداً في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لطلابهم بصفة عامة ولطلاب المستويات المبتدئة بصفة خاصة، وأن نسبة (٨٣٪) منهم أكدت على أن إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس القراءة تقليدية ولا تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي كما ينبغي، وأن نسبة (٩١٪) منهم أكدت أن زمن المحاضرة لا يكفي لتقديم التدريبات والأنشطة الكافية لتنمية هذه المهارات لديهم بالشكل المطلوب، (انظر ملحق١)، ولعل هذا ما يمكن أن توفره إستراتيجية الفصول المقلوبة التي تخصص زمن المحاضرة بأكمله

(١) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

للتدريبات والأنشطة والمناقشات والتطبيقات.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على ضعف وقصور مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ومن هذه الدراسات: دراسة (راشد، ٢٠٠٥)، ودراسة (خصاونة، ٢٠٠٥)، ودراسة (المطيري، ١٤٣٠هـ)، ودراسة (الخضيري، ١٤٣٢ه)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١١)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٣)، ودراسة (علي، ٢٠١٣)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤)، ودراسة (أبو الروس، ٢٠١٥).

كما أكدت الدراسات السابقة على قصور الوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل دراسة (الأمين، ١٩٨٢)، ودراسة (حسان، ١٩٨٤)، ودراسة (خربوش، ٢٠٠٣) ودراسة (جميل، ٢٠١٠)، ودراسة (شيانغ، ٢٠١١)، ودراسة (جينغشو، ٢٠١١)، ودراسة (ماسيري والأمين، ٢٠١٢)، ودراسة (همداني، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية: ضعف وقصور مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها وخاصة لدى طلاب المستوى الأول (المبتدئ).

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٢- ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٣- ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٤- ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

فرضا البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربته التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة.

٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

- دروس القراءة من الوحدات (٣ -٨) بكتاب العربية للعالم – الجزء

الأول، المقررة على طلاب المستوى الأول.

– عينة من طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

– تطبيق تجربة البحث على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

منهج البحث:

تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة، وبالتحديد أبسط هذه التصميمات وهي طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث فيما يأتي:

١ - **إستراتيجية الفصول المقلوبة:** هي إستراتيجية تعليمية تقوم على توظيف التقنيات الحديثة في قلب النظام التعليمي، وذلك عن طريق توفير شرح المحتوى التعليمي (اللغوي) على هيئة فيديو عبر إحدى الوسائط التكنولوجية وإيصاله لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها لدراسته قبل وقت المحاضرة، بحيث يتم استثمار وقت المحاضرة في التدريبات والتطبيقات والمناقشات وممارسة الأنشطة اللغوية المعززة.

٢ - **الفهم القرائي:** هو عملية عقلية معرفية يوظف فيها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها حصيلته اللغوية من اللغة الهدف للتفاعل مع النص المقروء بهدف استنتاج المعنى العام له واستخلاص معانيه الصريحة والضمنية ونقده، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار مهارات الفهم القرائي الذي أعده الباحث.

٣ - **الوعي الصوتي:** هو إدراك متعلم اللغة العربية غير الناطق بها لأصوات اللغة العربية تمييزاً وتركيباً وتحليلاً وتبديلاً وتنغيماً، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار الوعي الصوتي الذي أعده الباحث.

خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه قام الباحث بإعداد ما يأتي:

أولاً: الجانب النظري وتناول ثلاثة محاور:

- المحور الأول: إستراتيجية الفصول المقلوبة: ماهيتها وأهميتها، ومآخذها، ونشأتها وأسسها النظرية، ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخطوات تنفيذها.
- المحور الثاني: الفهم القرائي: مفهومه، وأهميته، وأسسه، ومستوياته ومهاراته.
- المحور الثالث: الوعي الصوتي: مفهومه، وأهميته في تعليم القراءة، ومستوياته ومهاراته.

ثانياً: الجانب الإجرائي وشمل الخطوات الآتية:

١ - إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وتمثلت في:

- ✓ قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ✓ قائمة مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ✓ المادة التعليمية المصممة وفقاً لإستراتيجية الفصول المقلوبة.
- ✓ اختبار الفهم القرائي.

✓ اختبار الوعي الصوتي.

٢ - التأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

٣ - اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.

٤ - التطبيق القبلي لاختباري الفهم القرائي الوعي الصوتي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥ - تطبيق تجربة البحث عن طريق التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة ، في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر بالطرق المعتادة.

٦ - التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧ - تحليل النتائج وتفسيرها.

٨ - تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث الحالي من أنه :

١ - يتناول إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهي إستراتيجية الفصول المقلوبة ، ومن ثم فهو يحاول تطوير أساليب تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما ينمي المهارات اللغوية لديهم.

٢ - يعين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للتدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة ؛ حيث يقدم لهم دليلاً تدريسياً يساعدهم على إعادة تصميم دروسهم وفقاً للإستراتيجية الحديثة.

٣ - يلفت نظر الباحثين والمهتمين في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى إعداد مواد تعليمية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة لتنمية مهارات لغوية أخرى.

٤ - يسهم في تطبيق الاتجاهات التدريسية الحديثة التي تحسن البيئة الصفية وتزيد من فاعليتها.

٥ - يزود المكتبة العربية بأدوات بحثية جديدة يمكن أن تكون عوناً للباحثين ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تتمثل في اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار الوعي الصوتي.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: إستراتيجية الفصول المقلوبة: ماهيتها وأهميتها، ومآخذها، ونشأتها وأسسها النظرية، ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخطوات تنفيذها.

ماهية الفصول المقلوبة وأهميتها:

يُطلَق على هذه الإستراتيجية عدة مسميات منها: الفصول المقلوبة، والفصول المعكوسة، والصف المقلوب، والتعلم المتغير الوجهة، وقد حظيت بتعريفات عديدة لكن ليس بينها اختلافات جوهرية.

فقد عرفها لاج وآخران (Lage et al,2000, 32) بأنها منهج يتم فيه استبدال التدريب بالمحاضرة عن طريق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا خارج الفصول الدراسية وداخلها.

وعرفها ماركو (Marco, 2010, 46) بأنها إستراتيجية تدريس تجعل الطالب يقوم بنمط التدريس التقليدي بنفسه، حيث يطلب منه أولا قراءة جزء من الكتاب المدرسي بعد المدرسة، ودراسته من خلال مصادر التعلم المتاحة كدروس الفيديو المعدة مسبقا من المعلم، ثم بعد ذلك يتناقش فيه في

الحصة الدراسية في اليوم التالي، ويمارس عدداً من الأنشطة مع زملائه، ويُقيَّم على مدى تمكنه من الموضوع.

وعرفها بيرجمان وسامز(Bergman ; Sams, 2012) بأنها قلب مهام التعليم بين المدرسة والمنزل، فما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل باعتباره واجباً يقوم به في المدرسة.

ورأى حمدان وآخرون (Hamdan et al, 2013, 5) أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تتضمن أن يتيح المعلمون الدروس العلمية للطلاب؛ ليتمكنوا من الوصول إليها في أي وقت، أو مكان مناسب للطالب (في منزله، أو في معمل الحاسب في المدرسة، أو في أثناء ركوبه في الحافلة، أو حتى وهو على سرير المستشفى)، ويمكن للمعلمين أن ينقلوا شرحهم للدروس بواسطة تسجيل أنفسهم بالفيديو وهم يقومون بشرح المادة، أو عبر تقنية تصوير الشاشة Screen Cast، حيث يقومون بتسجيل شرحهم للدرس على الحاسب (عبر العروض التقديمية على سبيل المثال(مع دمج توجيهاتهم الصوتية، أو عن طريق توجيه الطلاب إلى فيديو تعليمي موثوق ومتاح على الإنترنت، وبذلك يستطيع الطلاب مشاهدة الفيديو أو تصوير الشاشة متى ما ناسبهم، وبعدد المرات التي يحتاجونها.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الفصول المقلوبة هي إستراتيجية تعليمية حديثة نسبياً تقوم على توظيف التقنيات الحديثة في قلب النظام التعليمي، وذلك عن طريق توفير شرح المحتوى التعليمي على هيئة فيديو عبر إحدى الوسائط التكنولوجية وإيصاله للمتعلم لدراسته قبل وقت المحاضرة، بحيث يتم استثمار وقت المحاضرة في التدريبات والتطبيقات والمناقشات وممارسة الأنشطة التعليمية المعززة.

وقد أكدت دراسات عدة، كدراسة برام (Brame, 2013)، ودراسة (أبو مغنم، ٢٠١٤)، ودراسة (آل فهيد، ١٤٣٥ه)، ودراسة (الزين، ٢٠١٥) على ما تحققه إستراتيجية الفصول المقلوبة من فوائد تربوية جمة، من أهمها أنها:

- تضمن الاستثمار الجيد لوقت الحصة.
- ترفع مستوى تحصيل الطلاب وينمي استيعابهم.
- تتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على الفروق الفردية بينهم.
- تتيح المعلم استثمار وقت الفصل لتوجيه المتعلمين وتحفيزهم ومساعدتهم بصورة أفضل.
- تقوي العلاقة بين الطالب والمعلم وتزيد من التفاعل الإيجابي بينهما.
- توظف التقنية الحديثة في مجال التعليم بشكل فاعل.
- تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتحوله إلى باحث ومسؤول عن مصادر تعلمه.
- تعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات.
- تدعم مهارات التواصل والتعاون بين المتعلمين.
- توفر الحرية الكاملة للطلاب في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.
- توفر تغذية راجعة فورية للمتعلمين داخل الفصل من قبل معلميهم.

المآخذ على إستراتيجية الفصول المقلوبة:

على الرغم من المزايا العديدة والفوائد التربوية الجمة لإستراتيجية الفصول المقلوبة، إلا أنها لم تخلو من التحديات والمآخذ التي قد تقف عقبة تحول دون تحقيق المرجو منها، ولعل من أهم هذه المآخذ: (Hamdan, et al.,2013,12

؛ Bertzmann, 2013, p.70-71 ؛ أبو مغنم، ٢٠١٤ ، ؛ الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥ ، ٢٧٥).

– أن الفصول المقلوبة قد لا تنجح مع جميع المعلمين أو مع جميع الطلبة، وبعض التجارب خلصت إلى تفضيل الطريقة التقليدية عليها.

– عدم التزام بعض الطلاب بمشاهدة الفيديو قبل الحصة الدراسية ؛ مما يضعف مشا ركتهم الفاعلة في الأنشطة داخل الفصل.

– يشتكي البعض من أن الفصل المقلوب أكثر فوضوية وإزعاجاً. حيث إن جميع الطلاب يعملون في الأنشطة المختلفة داخل مجموعات تعاونية.

– صعوبة تشجيع أو تحفيز بعض الطلبة الذين لا يبدون رغبة في المشاركة بالحصة الدراسية، على التفاعل مع الأنشطة والعمل مع زملائهم.

– الافتقار إلى العمق العلمي، حيث إن زمن الفيديو التعليمي لا يتجاوز في كثير من الأحيان خمس عشرة دقيقة، لذا فإن هذا العمق يبقى مسؤولية الطلاب والمتعلمين.

وعلى الرغم من وجود هذه التحديات وغيرها إلا أنه يمكن مواجهتها والحد منها عن طريق رفع درجة الوعي بأهميتها لدى المعلمين والطلاب على حد سواء، بالإضافة إلى تهيئة البيئة التعليمية بالإمكانات التقنية والدعم الفني المناسب، وكذلك تدريب المعلمين بشكل جيد على تنفيذها.

نشأة إستراتيجية الفصول المقلوبة، وأسسها النظرية:

نشأت فكرة الفصول المقلوبة عام ١٩٩٨ حيث شجع ولفورد وجونسون في كتابهما "التدرج الفعَال" على استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب عن طريق منح الطلاب الفرصة للاطلاع على المحتوى في المنزل ومن ثم استخدام وقت الفصل في التركيز على عمليات التحليل والتركيب وحل المشكلات

.(Johnson ; Walvoord,1998)

وتحددت ملامح هذه الإستراتيجية عام (٢٠٠٦) على يد معلّمَينِ في منطقة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يكن يعرف مصطلح الفصول المقلوبة حينها، وكانت أبرز دوافع ظهور هذا النموذج هو مشاركة بعض الطلاب في مسابقات ومهرجانات في مدن ومناطق تستدعي السفر مما يؤدي إلى عدم حضور الدروس، مما دفع هذين المعلمين للقيام بتسجيل الدروس بالفيديو وبرامج التقاط الشاشة وبرامج العروض التقديمية، ثم وضعها على اليوتيوب ليقوم الطلاب بالدراسة عن بعد، ويتم إكمال التعلم في المدرسة (Hamdan, et al.,2013, 2).

وقد جاء ظهور إستراتيجية الفصول المقلوبة مع بدايات ظهور تقنيات التعليم، فلقد أعطت التكنولوجيا أسباباً منطقية للمعلمين لقلب فصولهم، حيث وفرت لهم فرصة إتاحة المواد العلمية على الإنترنت لطلابهم، واختصرت كثيراً من وقت الحصة الدراسية على الطريقة التقليدية، وجعلت مساحة أوسع للتطبيق والتعمق في المحتوى المعرفي خلال الحصص الدراسية في الفصول المقلوبة (آل فهيد، ١٤٣٥، ٢٢).

يتضح مما سبق أن هذه الإستراتيجية حديثة نسبياً، حيث لم يتعد عمرها عشرين عاماً بوصفها فكرة وعشرة أعوام على التطبيق الفعلي لها، كما يتضح أن نشأتها اقترنت بتطور الوسائل والتقنيات التعليمية التي سهلت تطبيق هذه الإستراتيجية من خلال الوسائط التقنية المختلفة كالفيديو التعليمي والبودكاست واليوتيوب ... إلخ.

وتنطلق إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة من مبادئ وأفكار النظرية البنائية "Constructivism theory" التي تتمثل في (بكار والبسام، ٢٠٠٤،

: (٢٤- ٢٣

- المتعلم النشط: حيث يقوم المتعلم بدور فعال وإيجابي في اكتساب المعرفة وفهمها معتمداً على ذاته؛ فهو يطرح أسئلة ويناقش ويناظر ويفترض ويبحث بدلاً من أن يستمع ويقرأ ويعمل خلال تدريبات تقليدية.

- المتعلم الاجتماعي: حيث يبني المتعلم المعرفة وسط مجموعة من الأقران فيتبادل مع أفراد مجموعته المعلومات، والأفكار، والمناقشات، ويتفاوض مع الآخرين حتى يصل مع أفراد مجموعته إلى حلول مع إثبات صحتها.

- المتعلم المبدع: حيث يعيد المتعلم بناء المعرفة والفهم؛ فالمتعلم يحتاج إلى مهارات الإبداع لإعادة تكوين المعرفة ولاكتشاف المبادئ والنظريات، فتجارب المتعلمين تبين فهماً قوياً عن سبب بنية الأشياء.

- البيئة الصفية البنائية: حيث يعمل المتعلمون معاً يساندون بعضهم بعضاً ويستخدمون أنواعاً مختلفة من الأدوات ومصادر المعلومات التقنية والورقية وأنشطة لحل المشكلات لتحقيق أهداف التعلم.

- التعلم البنائي: حيث يبني كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطي له معنى.

وتؤكد جونسون (Johenson, 2012, 15) أيضاً أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تنادي إن كان لا بد من التعليم التقليدي المباشر فيجب أن يكون خارج الفصل، ولكن وقت الحصة الدراسية يجب أن تكون الأنشطة داخل الفصل تنطلق من النظرية البنائية من أجل أن تنجح هذه الإستراتيجية في تحقيق أهدافها.

وهذه المبادئ والأفكار تتجسد بشكل واضح في إستراتيجية الفصول المقلوبة، فهذه الإستراتيجية تهيئ المتعلم للمشاركة بشكل نشط في تكوين

بنيته المعرفية، سواء من خلال استعراضه للمحتوى الدراسي المعد له بشكل ذاتي خارج الفصل، أو من خلال المشاركة النشطة داخل الفصل في التدريب والتقويم، وتوفر له الأدوات التقنية كمواقع التواصل الاجتماعي، واليوتيوب، والمنتديات التعليمية والبرمجيات للتواصل والتشارك مع زملائه، كما توفر له بيئة خصبة للإبداع من خلال توفير مصادر المعلومات المتنوعة والأنشطة التعليمية المتعددة والوسائط التقنية الميسرة، وذلك كله يسهم في تحقيق تعلم ذي معنى.

دور إستراتيجية الفصول المقلوبة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يمكن أن يؤدي استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة إلى تحسن في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأن هذه الإستراتيجية توسع مساحة التطبيق داخل الصف، ومن ثم فهي تتيح قدراً أكبر من التفاعل بين الطلاب فيما بينهم من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، وهذا يخلق بيئة مناسبة لتعلم اللغة.

فقد ذكر حبيب (٢٠١٤، ٦٦٩) أن استخدام الفصول المقلوبة يساعد على استخدام وقت الصف بطريقة خلاقة ومبتكرة، أتاحت للطلاب أن يتفاعلوا ويسألوا ويطبقوا ويبتكروا ويتخلوا عن الأساليب القديمة المعتمدة على الحفظ، إلى أساليب جديدة يستطيعون من خلالها أن يطبقوا ما تعلموه، وهذا يؤدي إلى إتقانهم للغة.

وأشار آل فهيد (١٤٣٥ه، ٤) إلى أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تقدم فرصة لخلق بيئة واقعية لممارسة اللغة بشكل يقارب الواقع الطبيعي، وذلك عبر أنشطة التعليم النشط التي تكون داخل القاعة الدراسية، كما أنها تتيح

للطالب الاعتماد على نفسه بشكل أكبر للتعلم وبناء التكوين اللغوي بداخله من خلال تعلمه للمادة اللغوية في المنزل.

وربما تقضي إستراتيجية الفصول المقلوبة على الزعم القائل بأن العربية من اللغات التي يصعب تعلمها، فاللغة العربية لغة جميلة يسهل تعلمها إذا ما تم هذا التعلم بالأساليب الصحيحة، وإذا ما واكبت إستراتيجيات وطرائق تعليمها إستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة.

فاستخدام الفصول المقلوبة في تدريس العربية بشكل عصري يثبت أن اللغة العربية لغة تتسع لتطبيق أية إستراتيجية، وأن الصعوبة ليست في اللغة ذاتها، وإنما في الطرق المستخدمة في تدريسها، فإذا ما جددنا في طريقة تدريسها وتقديمها للمتعلم بشكل متفاعل جديد، جُرِّب في جامعات مختلفة، وبلغات مختلفة، استطعنا أن نصل بالمتعلم لها إلى أفضل درجات الإتقان والحذق (حبيب، ٢٠١٤، ٦٧٠).

وبالإضافة إلى أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تسهم في خلق بيئة واقعية لتعلم اللغة وتساعد على إتقانها والتمكن من مهاراتها، فإنها ربما تقوي الدافعية لتعلم اللغة؛ لأن مشاهدة الطالب للمحتوى العلمي خارج الصف يواجه الفروق الفردية القائمة بين الطلاب من ناحية، ويزيل عنهم الخجل أو الحرج أثناء عملية التعلم من ناحية أخرى، ويتيح للمعلم دراسة هذا المحتوى في الوقت والمكان الذي يناسبه من ناحية ثالثة ، وذلك بالطبع ينعكس إيجابياً على دافعيتهم للتعلم.

وهذا ما أكده أبو الروس (٢٠١٥، ١٥) حيث أوضح أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تساعد على تنمية الدافعية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى؛ حيث يشجعهم على الاهتمام بالمحتوى العلمي خارج

الصف، كما يزيد من تفاعلهم مع أقرانهم ومعلمهم في أثناء التدريس، وهذا له أثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الدارسين.

وإذا كان لإستراتيجية الفصول المقلوبة دور كبير في تعليم العربية لغير الناطقين بها بصفة عامة، فإن لها دوراً أكبر مع المستوى المبتدئ في هذا الميدان التعليمي، فالطالب خلال هذا المستوى يدرج خطواته الأولى في عالم اللغة الهدف، وذلك يستلزم التكرار في نطق الأصوات والكلمات والجمل، وهو ما يضيق عنه وقت المحاضرة ومن ثم يؤخر عملية التشكيل اللغوي للطالب في اللغة الهدف، ويمكن أن تقدم إستراتيجية الفصول المقلوبة العلاج الناجع لهذا الأمر من خلال حصول المتعلم على فيديو يشرح من خلاله المعلم موضوع الدرس فيشاهده الطالب في المنزل ويكرر مشاهدته مرات من أجل إتقان عمليات النطق والفهم وهما أبرز ما يواجه المتعلم المبتدئ، وبعدها يأتي إلى الفصل للتدرب على ما تعلمه.

خطوات إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة العربية لغير الناطقين بها:

في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية الفصول المقلوبة، وفي ضوء طرق تعليم القراءة للمبتدئين يمكن تحديد خطوات تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة لتنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي فيما يأتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعلم الإلكتروني (خارج الفصل): وفيها يقدم الباحث شرحاً لدرس القراءة العربية على هيئة فيديو تعليمي وفق الخطوات الآتية:

- التهيئة: وفيها يقوم المعلم بالتقديم للدرس من خلال طرح سؤال أو صورة أو موقف يجذب به انتباه المتعلمين (دقيقتان).

- قراءة النص: يقوم المعلم بقراءة الدرس مرتين على الأقل مراعياً إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة (دقيقتان).

- توضيح معانى المفردات الصعبة: يقوم المعلم بتوضيح معاني الكلمات الصعبة عن طريق بعض الصور، أو عن طريق وضعها في سياق جديد سهل، أو بالإشارات والتعبيرات الملمحية ... إلخ (٣ دقائق).

- شرح المعنى العام للنص: يقوم المعلم بتحديد الفكرة العامة للنص، ويوضح المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، ويستخلص القيم المتضمنة في النص (٥ دقائق).

- المعالجة الصوتية: يتخير المعلم بعض الكلمات من موضوع القراءة ويقوم بمعالجة مهارتين من مهارات الوعي الصوتي كتقطيع الكلمة إلى أصوات أو دمج الأصوات إلى كلمات أو التمييز بين الأصوات المتشابهة ... إلخ (٥ دقائق).

المرحلة الثانية: مرحلة التقويم (داخل الفصل): وفيها يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على:

- مهارات الفهم القرائي: يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الموضوع الذي سبق دراسته إلكترونياً (عبر الفيديو التعليمي) بصوت صامت ثم يقوم بطرح أسئلة عليهم لقياس مهارات الفهم القرائي، ثم يعرض عليهم نصوصاً قرائية جديدة في ضوء المفردات اللغوية التي تعلموها ويطرح عليهم أسئلة لقياس نفس المهارات؛ وذلك لتثبيت المهارات المتعلمة (٥٠ دقيقة).

- مهارات الوعي الصوتي: يقوم المعلم بتقويم مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلمين من خلال طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة على مهارات الوعي الصوتي التي تعلموها خلال الفيديو التعليمي، وعلى المهارات التي

تعلموها في الدروس السابقة (٥٠ دقيقة).

المحور الثاني: الفهم القرائي: مفهومه، وأهميته، وأسسه، ومستوياته ومهاراته.

مفهوم الفهم القرائي:

تعددت تعريفات الفهم القرائي، وإن كانت كلها تصب في بوتقة واحدة.

فقد عرفته سنو (Snow,2002) بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة ، ويتضمن الفهم القرائي - من وجهة نظرها - ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق.

كما عرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٢٣٢) بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

وذكر يونس (٢٠٠٥، ٢٦٥) أن الفهم القرائي يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية.

وعرفه سعد (٢٠٠٦، ٥٧) بأنه عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.

وعرفه الحديبي (٢٠١٣، ١٩١) بأنه مجموعة من العمليات والإجراءات العقلية والجسمية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص سواء كانت هذه المعاني صريحة أم ضمنية.

ولأغراض البحث الحالي يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: هو عملية عقلية معرفية يستخدم فيها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها حصيلته اللغوية وخبراته السابقة للتفاعل مع النص المقروء بهدف استخلاص معانيه الصريحة والضمنية ونقده.

أهمية الفهم القرائي:

يحظى الفهم القرائي بأهمية كبرى ليس في تدريس القراءة فقط ولا في تعليم اللغة العربية فحسب، بل تمتد أهميته لتشمل عمليات تعليم وتعلم كافة المواد والمقررات الدراسية؛ ذلك أن الفهم القرائي عامل أساس من عوامل الدراسة والتحصيل في شتى مجالات المعرفة، وهذا ما أكد عليه التربويون بصفة عامة والمهتمون بتعليم اللغة بصفة خاصة.

فقد ذكر فضل الله (٢٠٠١، ٨٢) أن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

ورأى الزيات (١٩٩٨، ٤٠) أن الضعف في الفهم القرائي سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات.

وأوضح عامر (٢٠٠٠، ٨٥) أن الفهم أساس عمليات القراءة كلها؛ فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم المعنى المقروء،

ويتعثر بل يتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ، وكذا القراءة الاستماعية، لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسامعه.

وأشار شحاتة (١٩٩٣، ١٢٣) إلى أن بعدي الدقة والعمق في فهم المقروء أصبحا مطلباً اجتماعياً ملحاً؛ لأن الكم الهائل من الإنتاج الفكري يحتم العناية بهذين البعدين في القراءة.

وأكد يونس (٢٠٠٥، ٢٥٩) على أن من يقرأ تاريخ العلماء والأدباء والفلاسفة يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعاً هي الفهم القرائي، وأن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها: طه حسين والعقاد ومشرفة ... إلخ.

وإذا كان الفهم القرائي يحظى بهذه المكانة لدى متعلم اللغة الأولى، فإن أهميته بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية ربما تكون أكبر؛ وذلك لأن تعلم لغة ثانية مرهون بفهم مفردات هذه اللغة وتراكيبها وتعبيراتها واستيعاب ثقافتها، ولا يتم ذلك بصورة متكاملة إلا من خلال القراءة الواعية لقارئ فاهم ومدرك لما يقرأ.

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي السليم على مجموعة من الأسس، تتمثل فيما يأتي: (يونس وآخران، ١٩٨١، ١٧٢؛ سلام، ٢٠٠٠٤، ١٨٤؛ حبيب الله، ١٤٢١، ٣٨؛ الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ١٩؛ سلطان، ٢٠٠٦، ٣٤)

١. دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

٢. تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

٣. وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

٤. القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

٥. مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

٦. مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

٧. استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

٨. المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة.

٩. تحديد جوانب الفهم المهمة.

١٠. تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.

١١. مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.

١٢. الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.

١٣. اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

صنف العلماء والخبراء مهارات الفهم القرائي في مستويات متدرجة، ويمكن تلخيص هذه المستويات والمهارات الفرعية التي تندرج تحتها فيما يأتي: (عصر، ١٩٩٨، ١٥٩؛ مجاور، ١٩٩٨، ٣٠٩؛ طعيمة ومناع، ٢٠٠٠، ١٣٢؛ عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٢٠٣ -٢٠٤؛ فضل الله، ٢٠٠١، ٨٦؛ موسى، ٢٠٠١، ٨٧ -٨٨؛ جاد، ٢٠٠٣، ٢٤؛ عوض وسعيد، ٢٠٠٣؛ يونس، ٢٠٠٥، ٢٦٦).

- **مستوى الفهم المباشر (الحرفي)، ويشمل المهارات الآتية:**

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق. - تحديد الفكرة العامة (المحورية) للموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية للموضوع.

- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- تحديد الجمل المفتاحية في كل فقرة.
- إدراك التسلسل المنطقي للمعلومات الواردة في الموضوع.
- إدراك الترتيب الزماني والترتيب المكاني لأحداث الموضوع.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً يساعد على فهم معناها.
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

- **مستوى الفهم الاستنتاجي (الضمني)، ويشمل المهارات الآتية:**

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من السياق.
- استنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه.
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج العلاقات بين المعلومات الواردة في الموضوع.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في الموضوع.
- استنتاج الحقائق والمعلومات التي حاول الكاتب حذفها أو تغيير معالمها.
- استنتاج الأفكار المنحازة والأفكار غير الموضوعية في الموضوع.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.

- **مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات الآتية:**

- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- الوقوف على مدى انطباق الأفكار على الواقع.

- تكـوين رأي حـول الشخصـيات والقضـايا والأفكـار المطروحـة في الموضوع.
- الحكم على مدى صدق أدلة الكاتب وقوتها في التأثير في القارئ.

- **مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارات الآتية:**

- إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
- إدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة.
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو الموضوع.
- إدراك القيمة الفنية والجمالية للأساليب البيانية والمجازية.
- الموازنة بين عملين أدبيين.

- **مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات الآتية:**

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
- التوصل إلى توقعات أو تنبؤات جديدة بناء على فرضيات معينة.
- تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.
- تدعيم القضية التي طرحها الكاتب بشواهد وأدلة لم يذكرها صراحة أو ضمناً.

وفي ضوء هذه المستويات والمهارات، وفي ضوء خصائص طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أمكن التوصل إلي مجموعة من مهارات الفهم القرائي بصورة مبدئية؛ تمهيداً لعرضها علي الخبراء والمحكمين لإقرارها، وتتمثل هذه المهارات في:

(أ) الفهم القرائي الحرفي

١ - تحديد المعنى المناسب للكلمات الواردة في النص المقروء من خلال السياق.

٢ - تعيين مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء.

٣ - إدراك تسلسل الأحداث كما وردت في النص المقروء.

(ب) الفهم القرائي الاستنتاجي

٤ - استخلاص الفكرة العامة (المحورية) للنص المقروء.

٥ - استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص المقروء.

٦ - استنتاج القيم المتضمنة في النص المقروء.

(ج) الفهم القرائي النقدي

٧ - التمييز بين ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به.

٨ - إبداء رأي منطقي فيما يقرأ.

(د) الفهم التذوقي

٩ - إدراك الحالة الشعورية للنص المقروء.

١٠ - إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.

(ه) الفهم الإبداعي

١١ - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

١٢ - وضع نهاية جديدة لقصة.

المحور الثالث: الوعي الصوتي: مفهومه، وأهميته في تعليم القراءة، ومستوياته ومهاراته.

مفهوم الوعي الصوتي:

تعددت تعريفات الوعي الصوتي، ومن هذه التعريفات:

عرفه توريجسين (Torgesen et al,1997, 162) بأنه القدرة على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والفونيمات.

وعرفه توريجسين وماثيز (Torgesen& Mathes,2002, 2) بأنه الإحساس والوعي الواضح ببنية الكلمات في لغة ما من اللغات.

وعرفه جاسون وديفيد (Anthony & Francis,2005, 255) بأنه امتلاك المتعلم مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات (Distinguishing)، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة (Segment)، والقدرة على تجميع الأصوات المفردة لتكوين كلمات (Blending)، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية (Syllables)، والقدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات (Phonemes).

وعرفه محمد (٢٠٠٨، ١٣٥) بأنه فهم الأساليب التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغة الشفوية إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها من هذا المنطلق.

وعرفته الشيباني (٢٠١٤، ١٩٧) بأنه امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ مع إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة.

مما سبق يتضح ما يأتي:

- أن الوعي الصوتي عملية مقصودة تختص بإدراك بنية الكلمة من فونيمات وأصوات ومقاطع.
- ارتباط الوعي الصوتي ارتباطاً وثيقاً بمهارة الاستماع.
- تدرج مهارات الوعي الصوتي بدءاً بتعرف الأصوات المنفصلة،

ومروراً بتركيب الأصوات المكونة للجملة، وانتهاء بتجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية.

ولأغراض البحث الحالي يمكن القول بأن الوعي الصوتي هو إدراك متعلم اللغة العربية غير الناطق بها لأصوات اللغة العربية تمييزاً وتركيباً وتحليلاً وتبديلاً وتنغيماً.

أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة:

أكد الخبراء والباحثين على وجود علاقة وثيقة بين تعليم القراءة وتنمية الوعي الصوتي.

فقد أشارت كريستين (Christen, 1997) إلى أن الوعي الصوتي ينبغي أن يكون جزءاً من برامج تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وأن تدريباته لا ينبغي أن تقدم بصورة مجردة، بل إنها يجب أن تعالج في سياق ذي معنى، مع التأكيد على ضرورة تخصيص الوقت الكافي لتدريباته، وأن يُبذَل جهد مقصود من أجل إنجاح أنشطته تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

وأوضح سليمان(٢٠٠٦، ١٣٦) أن مشكلات الوعي الصوتي والفونيمي أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات القراءة، وإهمال التدريب المنظم على أشكال الوعي يصحبه قصور في مهارات القراءة.

وذكر هولي (Holly, 2007) أن نجاح تعليم القراءة أو فشله يرتبط بالوعي الصوتي والتدريب على إجراءاته.

وأكد عبابنة (٢٠١٠، ٥) على أن مهارة الوعي الصوتي تمثل الأساس الذي تبنى عليه مهارة القراءة، وهذه المهارة تسهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها مما ينعكس إيجابياً على طلاقة قراءته، ومن ثم فهمه للمقروء.

وألمح جاب الله وآخرون (٢٠١٢، ١١٥) إلى أن أهم ما يحتاجه المتعلم في تعلمه للقراءة الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملاً وإصداراً للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلماً للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي وتعرف الكلمات وتمييزها وفهم المقروء.

كما أشارت نتائج عديد من الدراسات والبحوث إلى أن سبب ضعف القراءة يرجع إلى قصور في مهارة الوعي الصوتي ؛ كدراسة (Blachman et al, 2000)، ودراسة (Castles& Coltheart, 2004)، ودراسة (Swanson et al, 2004)، ودراسة (Leafsted et al, 2004)، ودراسة (Hogan et al, 2oo5)، ودراسة (عبد الله، ٢٠٠٧)، ودراسة (بابلي، ٢٠٠٩).

مما سبق يتضح أن اكتساب مهارات الوعي الصوتي وإتقانها يسهم إسهاماً كبيراً في اكتساب مهارات القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي، وأن أي ضعف أو خلل في مهاراته ينعكس بالسلب على تعلم القراءة ويتسبب لا محالة في حدوث حالة من الضعف أو التأخر القرائي.

مستويات الوعي الصوتي ومهاراته:

باستقصاء الأدب التربوي تبين أن ثمة تصنيفات عدة لمستويات الوعي الصوتي ومهاراته، منها:

- تصنيف ماكبرايد (McBride,1995, 192-197)، حيث قسم مستويات الوعي الصوتي إلى ثلاثة مستويات، هي:

- المستوى البسيط: الوعي بأن الجملة يمكن تقسيمها إلى كلمات مفردة.
- المستوى المتوسط: الوعي بأن الكلمات تتكون من مقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات.

- المستوى العميق: الوعي بأن الكلمة تتكون من فونيمات، مع القدرة على حصر فونيمات الكلمة، وتمييزها (بداية الكلمة– وسطها–نهايتها)، وتغيير مواضعها، ومزجها لتكوين كلمات.

- تصنيف سندر (sender. 1995, 443-453)، حيث قسم مستويات الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات، هي:
  - تقسيم الجمل إلى كلمات.
  - تقسيم الكلمات إلى مقاطع.
  - التنغيم.
  - المزج الصوتي.
  - تقسيم الكلمة إلى أصوات.
- تصنيف القرني (٢٠٠٨)، حيث قسم مهارات الوعي الصوتي إلى:
  - عزل الأصوات عن الكلمات أو الجمل.
  - التمييز بين الأصوات والمقاطع.
  - وضع الكلمات في فئات وفقاً لما بينها من تشابه.
  - دمج الأصوات المنفردة لتكوين كلمات.
  - تقطيع الكلمات والجمل إلى أصوات.
  - تحديد الصوت الأول والأوسط والأخير في الكلمة.
  - التمييز بين الأصوات المتشابهة المختلفة المعنى.
  - تقسيم الكلمة إلى فونيمات.
  - حذف بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.
  - إضافة بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.
  - استبدال بعض الأصوات بغيرها لتكوين كلمات جديدة.

- تصنيف الهلالي (٢٠١٢)، حيث قسمت مهارات الوعي الصوتي إلى:

- تعرف عدد أصوات الكلمة. - تمييز المتشابه من الكلمات في الحرف الأول.
- تمييز المختلف من الكلمات في الحرف الأول.
- تمييز المتشابه من الكلمات في الحرف الأخير.
- تمييز الكلمة المتناغمة على نفس وزن كلمات معطاة له.
- تجزئة الكلمة إلى أصواتها.
- تجزئة الكلمة إلى مقاطع.
- تجزئة الجملة إلى كلمات.
- ضم المقاطع لتكوين كلمة.
- ضم الكلمات لتكوين جملة بسيطة.

- تصنيف الشيباني (٢٠١٤)، حيث قسمت مهارات الوعي الصوتي إلى:

- وعي الكلمة ذات صوت البداية المخالفة.
- وعي الكلمة ذات صوت البداية المتشابهة.
- وعي الكلمة ذات صوت النهاية المخالفة.
- وعي الكلمة ذات صوت النهاية المتشابهة.
- وعي الكلمة التي لا تحمل نفس التنغيم.
- وعي معنى الكلمة بعد حذف الصوت الأول.
- وعي معنى الكلمة بعد حذف التأنيث.
- وعي معنى الكلمة بعد حذف الصوتين الآخرين.

- وعي الكلمة بعد إضافة صوت أو أكثر.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات.
- مزج الأصوات والمقاطع لتكوين كلمات.
- التمييز الصوتي بين الحروف المتشابهة.

في ضوء العرض السابق لمستويات الوعي الصوتي ومهاراته، وفي ضوء خصائص طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أمكن التوصل إلي مجموعة من مهارات الوعي الصوتي بصورة مبدئية ؛ تمهيداً لعرضها علي الخبراء والمحكمين لإقرارها، وهي:

المستوى الأول: مستوى التعرف، ويشمل:

- تعرف الصوامت العربية.
- تعرف الصوائت العربية.

المستوى الثاني: مستوى التمييز، ويشمل:

- التمييز بين الأصوات المتشابهة.
- التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- تمييز الأصوات المنونة ونوع التنوين.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- التمييز بين أصوات اللغة الأم وأصوات اللغة الهدف.

المستوى الثالث: مستوى التركيب، ويشمل:

- تركيب الأصوات لإنتاج كلمات.
- تركيب الكلمات لإنتاج جمل.

المستوى الرابع: مستوى التجزئة، ويشمل:

- تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

- تجزئة الجمل إلى كلمات.

المستوى الخامس: التلاعب بالأصوات، ويشمل:

- إبدال الأصوات.
- حذف أو إضافة أصوات.

المستوى الخامس: التنغيم، ويشمل:

- تحديد الكلمات ذات القافية الواحدة.
- الإتيان بكلمات لها نفس النغمة.

الإجراءات التجريبية للبحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد بعض المواد التعليمية والأدوات البحثية، ثم تم تنفيذ تجربة البحث.

وفيما يأتي تفصيل ذلك

المحور الأول: إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي:

أ - **هدف بناء القائمة:**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها.

ب - **مصادر بناء القائمة:**

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت تعليم القراءة ومهارات الفهم القرائي.

- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، مثل: دراسة (المطيري، ١٤٣٠هـ)، ودراسة (الخضيري، ١٤٣٢ه)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١١)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٣)، ودراسة (علي، ٢٠١٣)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٤)، ودراسة (أبو الروس، ٢٠١٥).
- آراء بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الخبرة الشخصية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج - ضبط القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتخصصين في اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي في:

- انتماء المهارة للمجال الواردة فيه.
- مناسبة المهارة للطلاب عينة البحث.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المهارة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين التي كان من أهمها الاكتفاء بالمستويات الثلاثة الأولى دون المستويين الرابع والخامس (الفهم التذوقي - الفهم الإبداعي) لكونها لا تناسب طلاب المستوى المبتدئ، تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

د - الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور رئيسة هي: المحور الأول: الفهم القرائي الحرفي، والمحور الثاني: الفهم القرائي الاستنتاجي،

والمحور الثالث: الفهم الاستنتاجي النقدي، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات الفرعية، وبلغ عدد المهارات في القائمة (٨) مهارات.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه:

ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ثانياً: قائمة مهارات الوعي الصوتي:

ت - **هدف بناء القائمة:**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها.

ث - **مصادر بناء القائمة:**

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت الوعي الصوتي.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت بتحديد مهارات الوعي الصوتي وتنميتها، ومنها دراسة سليمان (٢٠٠٦)، ودراسة القرني (٢٠٠٨)، ودراسة بابلي (٢٠٠٩)، ودراسة التونسي (٢٠١٠)، ودراسة علي (٢٠١١)، ودراسة العمري (٢٠١١)، ودراسة الهلالي (٢٠١٢)، ودراسة الشيباني (٢٠١٤).
- آراء بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الخبرة الشخصية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج - **ضبط القائمة:**

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من

المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتخصصين في اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي في:

- انتماء المهارة للمجال الواردة فيه.
- مناسبة المهارة للطلاب عينة البحث.
- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المهارة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

د - الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من خمسة محاور رئيسة هي: المستوى الأول: مستوى التمييز، والمستوى الثاني: مستوى التجزئة، والمستوى الثالث: مستوى الدمج، والمستوى الرابع: مستوى التلاعب، والمستوى الخامس: مستوى التنغيم، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية، وبلغ عدد المهارات في القائمة (١٠) مهارات (انظر ملحق ٢).

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه:

ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ثانياً: المادة التعليمية المعالجة بإستراتيجية الفصول المقلوبة:

أ - الهدف من إعداد المادة التعليمية:

هدفت المادة التعلمية المختارة من كتاب "العربية للعالم - ج١" والمقدمة على هيئة فيديو تعليمي، بالإضافة إلى التدريبات المصممة، إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب - **محتوى المادة التعليمية:**

تم اختيار المادة التعليمية من دروس القراءة في كتاب "العربية للعالم –ج١" المقرر على طلاب المستوى الأول وفقاً للخطة الزمنية الموضوعة من قبل قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود، وكان عددها ستة دروس من دروس القراءة في الوحدات من (٣ -٨)، وهذه الوحدات هي: الوحدة الثالثة: الأسرة والأقارب - الوحدة الرابعة: الطعام - الوحدة الخامسة: المنزل - الوحدة السادسة: المدرسة - الوحدة السابعة: الحديقة – الوحدة الثامنة: اللغة العربية.

ج - **إعداد الفيديو التعليمي:**

تم تسجيل شرح دروس القراءة على هيئة فيديوهات تعليمية، وقد روعي فيها ألا تزيد مدة الفيديو التعليمي عن (٢٠ دقيقة)، وتم تخزين المادة التعليمية على إسطوانة (CD) تمهيداً لنشرها على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) بحيث يمكن للمتعلم مشاهدته في أي مكان.

د - **صدق المحتوى المعد باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة:**

تم عرض المحتوى التعليمي لدروس القراءة بعد إعدادها بصورة مبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة الثانية والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، لإبداء رأيهم في مدى صلاحيته للتطبيق، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون، ومن أهمها اختصار بعض الأجزاء في الفيديوهات التعليمية بحيث لا تزيد مدة عرض الفيديو التعليمي عن (١٥) دقيقة.

ه - **إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة:**

قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس المادة التعليمية (دروس القراءة)

باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، وقد تضمن هذا الدليل ما يأتي:

١ - مقدمة.

٢ - ملخص تعريفي بكل من: الفصول المقلوبة، والفهم القرائي، والوعي الصوتي.

٣ - الأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس المعالجة باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة.

٤ - خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة.

٥ - الأنشطة المصاحبة.

٦ - الأدوات والوسائل المعينة.

٧ - أساليب التقويم.

٨ - الزمن المناسب لكل درس.

وقد عُرِضَ الدليل على مجموعة من السادة المحكمين الذين أقروا صلاحيته للتطبيق (ملحق ٥).

ثالثاً: اختبار الفهم القرائي:

أ - **هدف الاختبار:**

تحدد هدف الاختبار في قياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب - **مصادر بناء الاختبار:**

تم اختيار قطعتين من خارج كتاب "العربية للعالم –ج١" المقرر على طلاب المستوى الأول، وقد روعي فيهما مناسبتهما للمستوى التعليمي والثقافي لطلاب هذا المستوى.

ج - **تحديد نوع أسئلة الاختبار:** تم إعداد أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد روعي في صياغتها الاعتبارات الواجب مراعاتها في صياغة هذا النوع من الأسئلة.

د - **إعداد جدول المواصفات:** تم تحديد الأوزان النسبية لمهارات الفهم القرائي، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	المهارة	عدد الأسئلة	الأسئلة التي تقيسها	الوزن النسبي
١	تحديد المعنى المناسب للكلمات الواردة في النص المقروء من خلال السياق.	٢	١، ٩	١٢,٥٪
٢	تعيين مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء.	٢	٢، ١٠	١٢,٥٪
٣	إدراك تسلسل الأحداث كما وردت في النص المقروء.	٢	٣، ١١	١٢,٥٪
٤	استخلاص الفكرة العامة (المحورية) للنص المقروء.	٢	٤، ١٢	١٢,٥٪
٥	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص المقروء.	١	٥، ١٣	١٢,٥٪
٦	استنتاج القيم المتضمنة في النص المقروء.	٢	٦، ١٤	١٢,٥٪
٧	التمييز بين ما يتصل بالموضوع المقروء وما لا يتصل به.	٢	٧، ١٥	١٢,٥٪
٨	إبداء رأي منطقي فيما يقرأ.	١	٨، ١٦	١٢,٥٪
المجموع		١٦		١٠٠٪

ه - **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة مجموعة من التعليمات لتحديد الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على الإجابة في المكان المخصص من ورقة الإجابة.

و - **طريقة تصحيح الاختبار:** تم توزيع درجات الاختبار على الأسئلة بإعطاء (٣ درجات) للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وحيث إن الاختبار يتكون من (١٦) سؤالاً، فإن الدرجة الكلية للاختبار تساوي (٤٨) درجة.

ز - **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تم عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي القياس والتقويم، وذلك بهدف التأكد من قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للمهارة المستهدف قياسها، ومدى سلامة الفقرة لغوياً، والتعرف على إضافاتهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين، وكان من أهمها تعديل صياغة السؤال رقم (٦) على القطعة الأولى والسؤال رقم (٣) على القطعة الثانية بحيث لا يحتملان أكثر من إجابة واحدة صحيحة، وبذلك يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

ح - **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الأول بلغ عددها (٢٢) طالباً، بهدف التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما يأتي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار

باستخراج معامل ألفا (α) كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٠,٨٨ وهي نسبة ثبات عالية.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة:** باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، وقد تبين أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٧ -٠,٧٧)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢٣ -٠,٧٣) وهي معاملات سهولة وصعوبة ذات نسب متفاوتة.
- **حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠,٣٣ - ٠,٦٧).
- **حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه أسرع متعلم وأبطأ متعلم في الإجابة عن أسئلته، ووجد أنه يساوي (٦٠+٥٠) ÷٢ = ٥٥ دقيقة.

ط - الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق٣) مكوناً من (١٦) سؤالاً موزعة بواقع (٨) أسئلة على كل قطعة قراءة.

رابعاً: اختبار الوعي الصوتي:

ت - هدف الاختبار:

تحدد هدف الاختبار في قياس مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ث - مصادر بناء الاختبار:

تم اختيار بنود الاختبار في ضوء المفردات اللغوية المقررة على طلاب المستوى الأول الواردة في كتاب "العربية للعالم – الجزء الأول".

ح - **تحديد نوع أسئلة الاختبار:** تم إعداد أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة السمعية، بحيث يستمع إليها الطالب من خلال جهاز التسجيل (الكاسيت).

ذ - **إعداد جدول المواصفات:** تم تحديد الأوزان النسبية لمهارات الوعي الصوتي، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات الوعي الصوتي

م	المهارة	عدد الأسئلة	الأسئلة التي تقيسها	الوزن النسبي
١	التمييز بين الأصوات العربية.	٢	١	١٠٪
٢	التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.	١	٢	١٠٪
٣	تمييز بعض الظواهر الصوتية في اللغة العربية (التنوين – التشديد).	٣	٣، ٤	١٥٪
٤	التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية	١	٥	١٠٪
٥	تجزئة الكلمات إلى مقاطع.	١	٦	٥٪
٦	تجزئة الكلمات إلى أصوات.	١	٧	١٠٪
٧	تركيب الأصوات لإنتاج كلمات.	١	٨	١٠٪
٨	إبدال الأصوات.	١	٩	١٠٪
٩	حذف أو إضافة أصوات.	٢	١٠، ١١	١٥٪
١٠	تحديد الكلمات ذات القافية الواحدة.	١	١٢	٥٪
المجموع		١٢		١٠٠٪

هـ - صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة مجموعة من التعليمات لتحديد الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته.

و - طريقة تصحيح الاختبار: تم توزيع درجات الاختبار على الأسئلة بإعطاء (درجة) على كل بند من بنود السؤال للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وحيث إن بنود الاختبار بلغت (٦٠) بنداً، فإن الدرجة الكلية للاختبار تساوي (٦٠) درجة.

ز - صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي القياس والتقويم، وذلك بهدف التأكد من قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للمهارة المستهدف قياسها، ومدى سلامة الفقرة لغوياً، والتعرف على إضافاتهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين، وكان من أهمها استبدال بعض المفردات اللغوية في الاختبار بأخرى أكثر سهولة بحيث تناسب طلاب المستوى الأول، وبذلك يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

ح - التجربة الاستطلاعية للاختبار: أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الأول بلغ عددها (٢٢) طالباً، بهدف التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما يأتي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخراج معامل ألفا (α) كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٠,٨٥ وهي نسبة عالية من الثبات.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة**: باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، وقد تبين أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٥ -٠,٧٩)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢١ -٠,٧٥) وهي معاملات سهولة وصعوبة ذات نسب متفاوتة.
- **حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠,٣٢ - ٠,٦٨).
- **حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه أسرع متعلم وأبطأ متعلم في الإجابة عن أسئلته، ووجد أنه يساوي (٨٠+٧٠) ÷٢ = ٧٥ دقيقة.

ط - الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق٣) مكوناً من (١٢) سؤالاً بإجمالي (٦٠) بنداً.

المحور الثاني: إجراء تجربة البحث

أولاً: اختيار عينة البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بطريقة عشوائية؛ حيث تم اختيار شعبتين من شعب المستوى الأول عشوائياً، وكذلك تم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً لتصبح مجموعة تجريبية وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالباً، وأصبحت الشعبة الأخرى هي المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالباً.

ثانياً: التطبيق القبلي لأدوات البحث:

١ - التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي:

قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي على طلاب مجموعتي البحث ؛ التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٧/١/١هـ، وذلك للوقوف على مدى تمكن طلاب المجموعتين من مهارات الفهم القرائي، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي.

جدول(٣). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٢	٦,٠٤	٢,١٣	٠,٦٣	غير دالة
الضابطة	٣٢	٦,٧٢	١,٩٨		

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦,٠٤) بانحراف معياري قدره (٢,١٣) ، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٦,٧٢) بانحراف معياري قدره (١,٩٨)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠,٦٣)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في ضعف مهارات الفهم القرائي.

٢ - التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي:

قام الباحث بتطبيق اختبار الوعي الصوتي على طلاب مجموعتي البحث ؛ التجريبية والضابطة بدءاً من يوم الأحد ٢٨/ ١٢/ ١٤٣٦ه إلى يوم الخميس

الموافق ١٤٣٧/١/٢هـ، وذلك للوقوف على مدى تمكن طلاب المجموعتين من مهارات الوعي الصوتي، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي.

جدول(٤). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٢	٧,٨١	١,٦٩	٠,٣٨	غير دالة
الضابطة	٣٢	٨,٠٧	١,٤٢		

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٧,٨١) بانحراف معياري قدره (١,٦٩)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٨,٠٧) بانحراف معياري قدره (١,٤٢)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠,٣٨)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في قصور مهارات الوعي الصوتي.

ثالثاً: تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

تم البدء في تدريس المادة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة من الأحد الموافق ١٤٣٧/١/٥هـ إلى الأحد الموافق ١٤٣٧/٢/٢٤هـ، حيث استغرق تدريسه حوالي ٤٩ يوماً، أما طلاب

المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة. وقام الباحث نفسه بتطبيق تجربة البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من عمليات التدريس، وذلك بدءاً من يوم الثلاثاء ١٤٣٧/٢/٢٦هـ إلى يوم الثلاثاء ٣/٤/ ١٤٣٧هـ، وقد تم تصحيح الاختبارين، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

يهدف هذا المحور إلى رصد النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، وتفسيرها، ثم تقديم عدد من التوصيات في ضوء هذه النتائج، وكذلك تقديم عدد من الموضوعات البحثية المقترحة.

أولاً: نتائج البحث، وتفسيرها:

- للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، وحساب حجم الأثر، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥	حجم التأثير	
التجريبية	٣٢	٤٣,٦٣	٤,١٥	١٢,٥١	٣١	دالة عند مستوى ٠,٠٢	٠,٧٩	كبير
الضابطة	٣٢	٢١,٨٢	٥,٧٤					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٣,٦٣) بانحراف معياري قدره (٤,١٥)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢١,٨٢) بانحراف معياري قدره(٥,٧٤)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٢,٥١)، وبمقارنتها بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣١) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وبذلك تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

كما تم حساب حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي ، وذلك بحساب مربع إيتا (η^2)، حيث بلغ (٠,٧٩) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه:

ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ويعزو الباحث هذا النمو الواضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة أتاحت للمتعلمين تعلم دروس القراءة من خلال تقنية الفيديو في منازلهم، فاختصرت كثيراً من وقت التدريس في المحاضرة واستبدلته بتقديم تدريبات وتطبيقات الفهم القرائي والتعمق فيها مما أدى إلى تنمية هذه المهارات بشكل كبير.
- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة توفر لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها وخاصة المبتدئين منهم فرص تكرار المادة التعليمية المقدمة من خلال الفيديو، وهذا التكرار يزيد من عملية التفاعل مع المادة القرائية ويعمق عمليات الفهم القرائي وينميها.
- أن تنوع التطبيقات والتمرينات المقدمة للمتعلمين من خلال هذه الإستراتيجية (داخل الفصل) على دروس القراءة التي تعلموها (في المنزل) جعل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي تحظى بنصيب وافر من التدريب عليها، وهذا أسهم في إتقان المتعلمين لهذه المهارات.
- أن وفرة التدريبات المقدمة في الفصل من خلال إستراتيجية الفصول المقلوبة جعل نصيب كل متعلم من التدرب على مهارات الفهم القرائي أكبر كثيراً من الطرق المعتادة في التدريس، ومن ثم أسهم في تمكنهم من هذه المهارات بشكل واضح.
- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة تتيح للمتعلمين اختيار الوقت المناسب لهم لمشاهدة الفيديو التعليمي، مما يجعل استعدادهم للتعلم أقوى، ومن ثم

فإن تفكيرهم ينشط ، وذلك ينعكس إيجاباً على مهارات الفهم القرائي لديهم.

– أن الحرية التي توفرها هذه الإستراتيجية في مشاهدة الفيديو التعليمي في الوقت الذي يناسبهم تقوي من دافعية المتعلمين للتعلم ، ومن ثم تقوي من رغبتهم في التفاعل مع المقروء وفهمه.

– تقديم تغذية راجعة فورية على التدريبات المقدمة داخل الفصل للمتعلمين من خلال الوقت الذي تتيحه هذه الإستراتيجية يسهم في تصحيح مهارات الفهم لدى المتعلمين وتنميتها بصفة مستمرة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة محمد (Muhammad, 2014) ، ودراسة هوانج وهونج (Huang & Hong, 2015) ، ودراسة يوسف زادة (Yousefzadeh, 2015).

- للتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي ، ونصه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية يعود إلى إستراتيجية الفصول المقلوبة مقارنة بالطريقة المعتادة ، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي ، وحساب الانحرافات المعيارية ، وحساب قيمة "ت" ، وحساب حجم الأثر ، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥	حجم التأثير	
التجريبية	٣٢	٥٤,٠٠	٦,٣٣	١٤,٧٦	٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١٧	٠,٨١	كبير
الضابطة	٣٢	٢٧,١٨	٨,٠١					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٤,٠٠) بانحراف معياري قدره (٦,٣٣)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٧,١٨) بانحراف معياري قدره (٨,٠١)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٤,٧٦)، وبمقارنتها بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣١) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وبذلك تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

كما تم حساب حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وذلك بحساب مربع إيتا (η٢)، حيث بلغ (٠,٨١) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه:

ما فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب

المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ويعزو الباحث هذا النمو الواضح في مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- أن إستراتيجية الفصول المقلوبة المستخدمة في تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أتاحت لهم فرص تكرار مشاهدة وسماع الفيديوهات التعليمية عدة مرات، وتكرار الاستماع للنطق الصحيح

للأصوات العربية يسهم في تنمية الوعي بهذه الأصوات وتثبيتها لديهم.

– أن عملية تسجيل الفيديوهات التعليمية التي تقدم من خلال هذه الإستراتيجية تجعل المعلم أكثر حرصاً على نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وهذا له تأثير إيجابي على انتقال مهارات الوعي الصوتي تلقائياً للمتعلمين.

– أن استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أتاح تقديم تدريبات صوتية كثيرة في وقت المحاضرة المخصص بأكمله للتمرينات والتطبيقات، ومن ثم عالج مهارات الوعي الصوتي بشكل تطبيقي مما أدى إلى تمكنهم منها.

– أن تنوع التدريبات المقدمة من خلال هذه الإستراتيجية من تدريبات التمييز بين الأصوات العربية وتدريبات الاستبدال والتجزئة والدمج ... إلخ، أسهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي بشكل أفضل من الطرق المعتادة.

– أن التغذية الراجعة الفورية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ظل إستراتيجية الفصول المقلوبة تتيح لهم تصحيح مهارات الوعي الصوتي لديهم (مهارات استقبال الأصوات)، من خلال تصحيح نطقهم للأصوات (مهارات الإنتاج الصوتي).

– أن أنشطة القراءة الجهرية التي يقدمها المعلم من خلال هذه الإستراتيجية عالجت مهارات الوعي الصوتي بشكل متكامل وفي إطار جذاب وغير تقليدي، وقد انعكس ذلك على إتقانهم لهذه المهارات.

– أن التدرج في تدريب متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على مهارات الوعي الصوتي في ضوء إستراتيجية الفصول المقلوبة من السهل إلى الصعب بدءاً من تمييز الأصوات العربية ومروراً بتجزئة الكلمات إلى مقاطع

وأصوات ثم تركيب المقاطع والأصوات إلى كلمات والتلاعب بالأصوات وانتهاءً بالتنغيم، ذلك كله زاد من وعيهم بهذه المهارات وتمكنهم منها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة هونج (Hung, 2015)، ودراسة لياس (Leis, 2015)، ودراسة يوج نج(Yujing, 2015).

ثانيا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١ - تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إستراتيجيات تدريس حديثة تسهم في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين مثل إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة.

٢ - عقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريبهم على توظيف إستراتيجية التدريس بالفصول المقلوبة بشكل فاعل في تنمية المهارات اللغوية للدارسين الأجانب.

٣ - توجيه المزيد من الاهتمام والعناية بمهارات الفهم القرائي التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها، وذلك لأهميتها القصوى في تحسين قراءتهم بنوعيها المكثفة والموسعة.

٤ - الاهتمام بتنمية مهارات الوعي الصوتي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥ - الاستعانة بخبراء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومتخصصين في التقنية للمشاركة في تخطيط المناهج التعليمية وتطويرها وفق إستراتيجية الفصول المقلوبة.

ثالثا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١ - فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع - التحدث - الكتابة) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

٢ - فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية دافعية الدارسين الأجانب لتعلم اللغة العربية.

٣ - أثر برنامج تعليمي مقترح قائم إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحسين اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو القراءة الحرة (الموسعة).

٤ - مقارنة بين توظيف إستراتيجية الفصول المقلوبة وإستراتيجيات تدريسية أخرى وأثرها في التحصيل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

* * *

المراجع:

أولاً : المراجع العربية:

١. أبو الروس، عادل منير (٢٠١٥). استخدام أسلوب الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، E-Journal of Arabic Studies & Islamic Civilization E-ISSN: 2289-6759 Volume 2 - 2015

٢. أبو مغنم، كرامي بدوي (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٤٨)، ج٤، ١٥١ -٢٠٤.

٣. آل فهيد، منى بنت فهيد (١٤٣٥ه). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. آل معدي، عبد العزيز بن سعيد (١٤٣٦ه). فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. الأمين، إسحاق محمد (١٩٨٢). مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الأصوات والتراكيب، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى - السعودية، ع(١)، ٤٧ - ٦٤.

٦. بابلي، جميل شريف (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

٧. بكار، نادية أحمد ؛ البسام، منيرة محمد (٢٠٠٤م). المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائيين، مجلة رسالة الخليج

العربي -الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ع (٩١)، ١٣ -٦٣.

٨. التونسي، هاجر لبيب (٢٠١٠). تنمية بعض مهارات الوعي الصوتي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال الروضة. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع (١٠٤) ، ٤١ – ٤٢.

٩. جاب الله، علي سعد ؛ مكاوي، سيد فهمي ؛ عبد الباري، ماهر شعبان ؛ عبد الله، مروة دياب (٢٠١٢). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها - مصر، مج (٢٣). ع(٩١)، ٩٩ - ١٣٣.

١٠. جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢٢)، ١٥ -٥٠.

١١. الخليفة، حسن جعفر؛ مطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥). إستراتيجيات التدريس الفعال، الدمام، مكتبة المتنبي.

١٢. جميل، ابتسام حسين (٢٠١٠). الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين، مج١٨. ع(٢)، ٧٥٣ - ٧٨٤.

١٣. جينغشو، تشانغ (٢٠١١). تعليم نطق الأحرف العربية للطلبة الصينيين: صعوبات وحلولها، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين – الصين، ٥ -٦ديسمبر، ٤٤ -٥٢.

١٤. حبيب الله، محمد (١٤٢١ هـ). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمَّان، دار عمار.

١٥. حبيب، محمد (٢٠١٤). الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل

قواعد العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المنعقد في (١٠ -١٢ فبراير)، ٦٥٣ -٦٧٢.

١٦. الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٣). تأثير إستراتيجية إتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية -الكويت، مج(٢٧).ع (١٠٦)، ١٨٣ - ٢٣٩.

١٧. حسان، تمام (١٩٨٤). مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى - السعودية، ع (٢)، ٣٥٣ - ٣٦٤.

١٨. خريوش، عبد الرؤوف (٢٠٠٣). كيفية تدريس الأصوات الفصيحة المفقودة في اللهجات العربية الحديثة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية ". مجلة كلية التربية بأسوان - مصر، ع (١٧)، ٢٦٥ - ٣١١.

١٩. خصاونة، نجوى أحمد (٢٠٠٥). بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فعاليته، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

٢٠. الخضيري، عبد الإله محمد (١٤٣٢هـ). أثر تحديد النص في استيعاب المقروء عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢١. الدليمي، طه علي ؛ الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عمَّان، دار الكتب الحديثة.

٢٢. راشد، حازم (٢٠٠٥). تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٠٣)، ٨٧ -١٣٠.

٢٣. الزيات، فتحي (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي:

المعرفة والذاكرة والابتكار، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٤. الزين، حنان بنت أسعد (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، ع(١)، ١٧١ -١٨٦.

٢٥. سعد، مراد علي (٢٠٠٦). الضعف في القراءة وأساليب التعلم، القاهرة، عالم الكتب.

٢٦. سلام، علي عبد العظيم (٢٠٠٤). إستراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقاتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص"، مجلة التربية، ع(١٢٣)، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٨٤ -٢٠٢.

٢٧. سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراة، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية.

٢٨. سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً"، مج (١)، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣٢ - ١٨٣.

٢٩. شحاتة، حسن سيد (١٩٩٣) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٠. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣١. شيانغ، هو يو (٢٠١١). مشكلات تعليم الأصوات العربية للطلبة الصينيين ومعالجتها: المرحلة الجامعية المبدئية نموذجا، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق

وتحديات ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين – الصين، ٥ -٦ديسمبر، ٧٢٨ - ٧٣٩.

٣٢. الشيباني، سهام عبد النبي (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا، عالم التربية -مصر، ع(٤٦)، ١٨٩ - ٢٤٤.

٣٣. طعيمة، رشدي أحمد ؛ مناع، محمد السيد (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٤. عامر، فخر الدين (٢٠٠٠). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٣٥. عبابنة، ماهر علي (٢٠١٠). الفرق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمَّان العربية.

٣٦. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢)، ١٨٩ -٢٤١.

٣٧. عبد الله، عادل (٢٠٠٧). دراسات في سيكولوجيا غير العاديين، القاهرة، دار الرشاد.

٣٨. عبدالعظيم، عبد العظيم صبري (٢٠١١). برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، ع(١٧١)، ٥٦ - ٩١.

٣٩. العريني، أريج سليمان (١٤٣٤ه). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمات اللغة العربية من غير الناطقات به، معهد تعليم اللغة

العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤٠. عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٨). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

٤١. علي، أحمد حسن (٢٠١٣). برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيره على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%89

٤٢. العمري، شيماء مصطفى (٢٠١١) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٤٣. عوض، فايزة السيد ؛ سعيد، محمد السيد (٢٠٠٣). فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة " القراءة وبناء الإنسان"، القاهرة، جامعة عين شمس، ٥٣ - ١٠١.

٤٤. الغامدي، علي بن محمد (٢٠١٤). إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الاسلامية.

٤٥. الفاعوري، عوني ؛ أبو عمشة، خالد (٢٠٠٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول - الجامعة الأردنية أنموذجاً، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٣٢)، ع(٣)، ٤٨٧ -٤٩٧.

٤٦. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة ميدانية، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٧)، ٧٧ -١٣٣.

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

٤٨. ماسيري، دكوري ؛ الأمين، سمية دفع الله (٢٠١٢). المشكلات الصوتية في تعّلم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذج، مجلة المجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

٤٩. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٠. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، ط٢، القاهرة، دار الرشاد.

٥١. المطيري، فهد بن خشمان (١٤٣٠ه). أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، رسالة دكتوراة، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥٢. موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة"، مج(١)، القاهرة، جامعة عين شمس، ٦٨ -١١١.

٥٣. هارون، الطيب أحمد ؛ سرحان، محمد عمر (١٤٣٦ه). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية

التربية، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية: التربية آفاق مستقبلية، الباحة، مركز الملك عبد العزيز الحضاري، ٢٣ -٢٦ جمادى الآخرة، ١ -٣٣.

٥٤. الهلالي، هدى محمد (٢٠١٢). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٢٣)، ج(٣)، ١٧٦ - ٢٠٦.

٥٥. همداني، حامد أشرف (٢٠١٥). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التجربة الباكستانية، المؤتمر الدولي التاسع بإندونيسيا: "اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية" ٢٧ -٢٩ أغسطس، مدينة مالانق – إندونيسيا.

٥٦. يونس، فتحي علي (٢٠٠٥). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً المراجع جنبية:

57. Anthony, Jason & Francis, David (2005). Development of phonological awareness, American Psychological Society, Vol.(14), No.(5), pp. 255-259.
58. Bergmann, J. & Sams, A. (2009). Remixing Chemistry Class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. Learning & Leading with Technology, 36 (4), Pp. 22-27.
59. Bergmann, J. Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day, USA: ISCD.
60. Blachman, A., B. : L., Kamil, B., Mosenthal, D., Pearson & R., Barr (2000). Phonological Awareness Handbook of Reading. New Jersey, Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.
61. Brame, Cynthia J. (2013). Flipping the classroom, Vanderbilt University for Teaching.
62. Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77.111.
63. Christen, A. (1997). Onset, rhymes, and phonemes in learning to read, Scientific Studies of Reading, (1), 341- 358.
64. EDUCAUSE Learning Initiative, (2012). 7 Things you should know about Flipped Classrooms, http://www.educause.edu/ library/ resou rces/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms.
65. Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K.& Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning, Flipped Learning Network, http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41

66. Hao, Y. (2014). Students' Attitude towards a Flipped Classroom and its Relationship with Motivation Orientations in an Undergraduate Course. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, pp. 2835-2840.
67. Hogan, Tiffany ; Catts, Huge & Little Todd (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness . Language , Speech , and Hearing Services in Schools. Vol. (36), 285.293.
68. Holly, Lane (2007). Phono awareness: A sound beginning, 2nd Annual Struggling Reader Conference, Florida University, 6-7 September, p.14.
69. Huang, Yu-Ning & Hong Zuway-R (2015).The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension, Educational Technology Research and Development, Vol.(1), pp 1-19
70. Hung, Hsiu-Ting (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning, Computer Assisted Language Learning, Vol. (28), No. (1), 81-96.
71. Johnson, Anderson ; walvoord, Barbare (1998). Effective Grading: A tool for learning and assessment", San Francisco Jossey-Bass.
72. Johnson, L. (2012). Effect of the Flipped Classroom Model on A secondary Computer Application Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement. Unpublished PHD dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
73. Lage, M. & Platt, G. (2000). The Internet and the Inverted Classroom. Journal of Economic Education, Vol. (31), No. (1), 11-41.
74. Lage, M. , Platt, G. & Treglia, M. (2001). Inverting the classroom: A Gateway to creating an inclusive learning environment, The Journal of Economic Education, Vol.(31), n(1), 30-43.
75. Leafsted, J. ; Richards R. ; Gerber, M. (2004). Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English Learner Learning Disabilities Research and Practice, Vol. (19) , n(4), 125-145.
76. Leis, Adrian (2015). The Effects of Flipped Classrooms on English Composition Writing in an EFL Environment, International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, Vol. (5) No.(4), pp. 37-51.
77. Marco, Ronchetti (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5 (2), 45-48.
78. Marlowe, C. (2012). The Effect of The Flipped Classroom on Student Achievement and Stress. Unpublished MA. Thesis, Education Faculty, Montana State University, Bozeman, Montana.
79. Marshall, H. W. (March, 2013). Three reasons to flip your classroom, http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113.
80. McBride, C.(1995). What is phonological awareness?, Journal of

educational psychology, Vol.(87), n.(2), pp.179-192.
81. Muhammad, Nafeesah, (2014). The Impact of a Flipped Lesson on Secondary Language Arts Students' Ability to Write a Cohesive Research, Master of Arts in Education, St. Catherine University, SOPHIA.
82. Sindr, E. (1995). A Primer on phonemic awareness: what it is, why its importance and how to teach it, School Psychology Review, Vol(24).
83. Snow, Catherine(2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension, Pittsburgh, Office of Education Research and improvement (OERI).
84. Snowden, K. E.(2012). Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures. Thesis Prepared for the Degree of Master of Arts, University of North Texas.
85. Strayer, J. (2007). The Effect of the classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A flip Classroom that used an Intelligent Tutoring System. Unpublished PHD dissertation. Philosophy Graduate School , the Ohio State University, Ohio.
86. Swanson, Lee ; Saez, Leilani & Gerber, Micheal (2004). Do phonological and executive processes in English learners at- risk of reading disabilities in Grade 1 predict performance in Grade 2 ? Learning Disabilities Research and Practice, vol. (19), n (4) , 225-244.
87. Torgesen, Joseph& Mathes, Patricia (2002). Assessment and Instruction In phonemic awareness, Seco. Ed., Florida of department of education, Bureau of instructional Support& Community Services. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED 473732.pdf
88. Torgesen, Joseph, Wagner, Richard, Rashotte, Carol, Burgess, Stephen & Hecht, Stephen (1997). Contributions of Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming Ability to the Growth of Word-Reading Skills in Second-to Fifth-Grade Children, Scientific Studies of Reading, Vol. (1), pp. 161-185.
89. Yousefzadeh, Malahat (2015). The Effect of Flipped Learning "Revised Learning" on Iranian Students' Learning Outcomes, Advances in Language and Literary Studies, Vol. (6) No. (5), pp. 209-213.
90. Yujing, NIE (2015) Influence of Flipped Classroom on Learner's Empowerment: A study based on English Writing Courses in China, Journal of Literature, Languages and Linguistics, Vol.(12), pp. 1-7.

❊ ❊ ❊

Altarbīah Afāq Mustaqbalīah (1-33). Al-Bahah: Markaz Almalik `Abdul`aziz AlHaDHārī.

Al-Hilālī, H. M. (2012). Fā`ilīat Al'anshiTah AlqiSaSīah Fī Tanmīat Mahārāt Alwa`ī AlSaūtī Wa Atharuh `alā Almahārāt Allaghawīah Ladā Tifil AlraūDHah. Majalat Dirāsāt `arabīah Fī Altarbīah Wa `ilim Alnafas, (3)23, 176-206.

Hamdānī, H. A. (2015). Su`ūbāt Ta`līm Allughah Al`arabīah LināTiqīn Bighīrihā: Altajrubah Albākistānīah. Almū'tamar Aldawlī Altāsi` Bi Andūnīsīa: "Allughah Al`arabīah Asās Althqāfah Al'insānīah". Indonesia.

Yūnis, F. A. (2005). Estirātījīat Ta`līm Allughah Al`arabīah Fī AlmarHalat Althānawīah. Cairo: Jāmiat `īn Shams.

❊ ❊ ❊

Al-Fā`ūnī, A. & Abū `Amshah, K. (2005). Ta`līm Al`arabīah LilnāTiqīn Bighīrihā: Mushkilāt Wa Hulūl. Majalat Dirāsāt Al`ulūm Al`insānīah Wa Al'ijtimā`īah, (32)3, 487-497.

FaDhal Allah, M. R. (2001). Mustawayāt Alfahim Alqirā'ī Wa Mahārātih Allāzimah Li's'ilat Kutub Allughat Al`arabīah Lita`līm Al`ām Bidawlat Al'imārāt Al`arabīah AlmutaHidah: Dirāsah Mīdānīah. Majalat Alqira'ah Wa Alma`rifah, 7, 77-133.

Al-Qarnī, M. A. (2008). Almahārāt AlSūtīah Wa Mahārāt Alwa`ī AlSawtī Allāzmah Limu`alimī Allughah Al`arabīah Lita`līm Alqirā'h Aljahrīah BialSufūf Althalāthah Al'ūla Min AlmarHalah Al'ibtida'iīah. Majalat Allqira'ah Wa Alma`rifah, 80, 92-141.

Māsīrī, D. & Al'amīn, S. D. (2012). Almushkilāt AlSaūtīah Fī Ta`lum Allughah Al`arabīah LināTiqīn Bighīriha Jami`at Almadīnah Al`ālamīah Anmūdhaj. Majalat Almujtama`.

Majāūr, M. S. (1998). Tadrīs Allughah Al`arabīah Fī AlmarHalah Althānawīah: Ausuh Wa TaTbīqātih Altarbawīah. Cairo: Dār Alfikir Al`arabī.

MuHammad, A. A. (2008). QuSūr Almahārāt Qabil Al'akādīmīah Al'aTfāl AlraūDhah Wa Su`ūbāt Alta'lum (2nd ed.). Cairo: Dār Alrashād.

AlmuTīrī, F. K. (1430H). Athar Alta`lim Alta`āwinī Fī Tanmīat Mahārāt Alqirā'ah Ladā Muta`limī Allughah Al`arabīah Lugha Thānīah. (Unpublished doctoral dissertation). Jāmi`at Alimām MuHammad Bin Su`ūd Alislāmīah. Saudi Arabia.

Mūsā, M. E. (2001). Athar Estirātījīah Mā Warā` Alma`rifah Fī TaHsīn AnmāT Alfahim Alqirā'ī Wa Alwa`ī Bimā Warā' Alma`rifah Wa Entāj Al'silah Ladā Talāmīdh AlmarHalah Al'i`dādiah. Almu'tamar Al`ilmī Al'awal Liljam`iah AlmaSrīah Lilqirā'ah Wa Alma`rifah " Daūr Alqirā'ah Fī Ta`alum Almawād Aldirāsīah Almukhtalifah ( 68-111). Cairo: Jāmi`at `īn Shams.

Hārūn A. A. & SarHān, M. O. (1436H). Fā`ilīat Namūdhaj Alta`alum Almaqlūb Fī AltaHSīl Wa Al'adā' Limahārāt Alta`alum Al'iliktrūnī Ladā Tulāb Albakālūrīūs Bikulīat Altarbīah. Almu'tamar Aldaūlī Al'awal Bikulīat Altarbīah:

Alrashād.

`Abdul `Aazhīm, A. S. (2011). Barnāmaj Qa'im `alā Madkhal Kull Allughah Fī Tanmīat Mahārāt Fihim Almaqrū' Ladā Muta`limī Alugha Al`arabīah AlnāTiqīn Bighīriha. Dirāsāt Fī Almnāhij Wa Turq Altadrīs, 171, 56-91.

Al`arīnī, A. S. (1434H). Athar Estikhdām Alal`ā Alta`līmīah Fī Tanmīat Mahārāt Alqirā'ah Ladā Mut`limāt Alughah Al`arabīah Min Ghaīr AlnāTiqāt Bih (unpublished Reasearch). Jāmi`at Alemām MuHamad Bin Su`ūd Aleslāmīah.

`ASir, H. A. (1998). Aletijāhāt AlHadīthah Litadrīs Allughah Al`arabīah Fī AlmarHalatīn Ale`dādiah Wa Althānwīah. Alexandria: Almaktab Al`arabī AlHadīth.

`Ali, A. H. (2013). Barnāmaj Mutakāmil Fī Aldīn Aleslāmī Lidārisī Allughah Al`arabīah Min Alajānib Wa Ta'thīrah `alā Tanmīat Mahārāt Alqirā'ah Wa Aletijāh NaHwa Ta`lum Allughah Al`arabīah (unpublished Reasearch). Markaz Alshīkh Zāīd Lita`līm Allughah Al`arabīah Lighaīr AlnāTiqīn Biha, Retrieved from http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%89.

Al`amrī, S. M. (2011). Fā`īlīat Barnāmj MuqtaraH Litanmīat Alwa`ī AlSawTī Fī Ektisāb Mahārāt Alestimā` Wa Alkalām Ladā Almuta`alimīn Allughah Al`arabīah Min Ghaīr AlnāTiqīn Bihā (unpublished Doctoral dissertation). Jāmi`at Alqāhirah.

`AwaDh, F. A. & Sa`īd, M. A. (2003). Fā`īlīat Ba`DH Estirātījīāt Mā Warā' Alma`rifah Fī Tanmīat Alfihim Alqirā'ī Wa Entāj Al's'ilah Wa Alwa`ī Bimā Warā' Alma`rifah Fī AlnuSūs Aladbīah Ladā Tulāb AlmarHala Althānwiah Almu'tamar Al`ilmī Althālith Lijam`īah AlmaSrīah Lilqira'ah Wa Alma`rifah "Alqirā'ah Wa Binā' Al'insān (53-101). Cairo: Jami`at `aīn Shams.

Al-Ghāmidī, A. M. (2014). Estrātījīāt Fahim Almaqrū' Ladā Tulāb Almustawā Alrābi` Bima`had Ta`līm Allughah Al`arabīah Lighaīr AlnāTiqīn Biha Aljāmi`ah Al'islāmīah Bi Almadīnah Almunawarah (unpublished Master's thesis). Aljāmi`ah Al'islāmīah.

Naw‘ AL-Nas .Majalt AL-Tarbīah. Jamiat AL-Azhar. (V), 123, 202-184.

SulTān, S.A. (2006). Athar Ba‘th AL-‘Amlīāt AL-Thihnīah AL-MuSaHibah Li AL-Ta‘aruf Fi Isti‘āb AL-Magrū’ Lada Talamīth AL-Saf AL-Thānī AL-I‘dādī Wa fi Ta‘bīruhm AL-Kitābī.(Unpublished Doctoral Dissertation). Jami‘at Hulwān , Hulwān.

Sulaiman, M.J . (2006). Dūr Al-Tadrīb ‘Alā AL-Wa‘ī AL-Sawtī Fi ‘Iāj Ba‘th Su‘ubāt AL-Girā’ah. Almo’tamr Al-Ilmī AL -Sadis Li AL-Jam‘iah AL-MaSrīah Li AL-Girā’ah Wa AL-Ma‘rifah .(1), 132-183.

Shahatah, H. (1993). Ta‘līm AL-Lughah AL-Arabia Bain AL-Nathrīah Wa AL-TaTbīq.(2nd ed). Cario: Al-Dār AL-MaSrīah AL-Libnāniah.

Shahatah , H., & AL-Najār Z. (2003). Ma‘jam AL-MuSTalaHāt AL-Tarbawīah Wa AL-Nafsiah. Cario : AL-Dār AL-MaSrīah AL-libnānīah.

Shīyāngh , H.U. (2011). Mushkilāt Ta‘līm AL-ASwāt AL-Arabia Li AL-Talabh AL-Sīnīn Wa Mu‘āljatuhā. Al-Mu’tamar Al-Dwalī Li Ta‘līm AL-lughah AL-Arabia, A’fāq Wa TaHdīāt Malaysia Wa China, 728-739.

AL-Shibānī , S.A. (2014). Fa‘aliah Barnamj Tadrībī Li Tanmīah Al-Wa‘ī AL-Sawtī Lada ATfāl AL-Madrasa AL-Ibtidā’iah Thawī Su’bāt AL-Ta‘alum Fi Madinah Tarablus Bi Lybia . A’alm AL-Tarbīah Egypt, (46),189-244.

Ta’imah , R,A., &M,A.M. (2000). Tadrīs AL-Arabia Fi AL-Ta‘līm AL-‘am . Cario: Dār AL-Fikr AL-Arabī.

A’mir , F. (2000). Turq AL-Tadrīs AL-KhaSaj Bi AL-Lughah AL-Arabia Wa AL-Tarbīah AL-Islāmīh . (2nd ed). Cario: A’alm AL Kutub.

`Bābinah, M. (2010). Alfarq Fī Mahārāt Alwa`ī AlSawtī Fī Altahji’ah Baīn AlTalabah Dhawī `usur Alqirā’ah Wa Aqrānim Fī AlmarHalah Al’sasīah Fī Al’ardon (unpublished Master's thesis). Jāmi`at Ammān Al`arabiah.

‘Abdul Hamīd, A. (2000). Fa`ālīat Estrātījīat Ma`rifīah Mu`ayanh Fī Tanmīat Ba`aDH Almahārāt Al`ulyā Lifihim Fī Alqirā’ah Ladā Talabat AlSaf Al’awal Althānwī. Majalat Alqirā’ah Wa Alma`rifah, 2, 189-241.

`Abdullah, A. (2007). Dirāsāt Fī Sīkūlūjīā Ghaīr Al`adīin. Cairo: Dār

AL-Arabia. Majalt Ma‘had AL-Lughah AL-Arabia. Saudi Arabia: Jami‘at Um AL-Qura, (V) 17, 265-311.

Kharīush, A. (2003). Kayfyat Tadrīs AL-Aswāt AL-FaSiHah AL-Magqūdah Fi AL-Lahjāt AL-Arabia AL-Hadithah Li Muta‘almī AL-Lughah AL-Arabia Ka Lughah Thanīah.Majalat Kulīat AL-Tarbīah Bi ASwān.(v) 17, 265-311.

KhaSawinah, A.M. (2005). Binā’ Barnāmaj MuHawsib Li Ta‘līm Mahartī AL-Gira’ah Wa AL-Kitabāh Li Ghaīr AL-NaTgin Bi AL-Arabia Fi AL-jami‘āt AL-A’rdinīah Wa Ikhtibār Fa‘ālītuh . (Unpublished Doctoral Dissertation) .Jami‘at Amman AL-Arabia Li AL-Dirāsāt Al-‘ulyīā.

AL-Khudīr, A.M. (1432 AH). Athar TaHdīd AL-NaS Fi Isti‘āb AL-Maqrū’ ‘ind Muta‘alimī AL-Lughah AL-Arabia AL-NaTiqin Bi Ghairīhā. (n.edt.)

Jami‘at AL-Imām Muhammad Ibin Saud Al-Islamaīah: Ma‘ad ta‘līm AL-Lughah AL-Arabia.

AL-Dilimī , T.A. ,& AL-Wā’ilī,S.A. (2005). Itijāhāt Hadithah Fi Tadrīs AL-Lughah AL-Arabia. Amman: Dār AL-Kutub AL-Hadithah.

Hazim, R. (2005). Tanmīat Ba‘th Maharāt AL-Girā’ah Min khilāl AL-MuHtawa AL-Dinī Lada Abna’ AL-‘Aqlīāt AL-Islāmīah . Majalt Dirasat Fi AL-Manahij Wa Turq AL-Tadrīs (v), 103, 87-130.

Al-Zaīāt, F. (1998). AL-‘Ausus AL-Biyūlūjīah Wa AL-Nafsīah Li AL-NashaT AL-‘Aqlī Wa AL-Ma‘rifī : AL-Ma‘rifah Wa AL-Thakirah Wa AL-Ibrikār .(n.edt). Cario: Dār AL-Nashir Li AL-Jami‘āt.

AL-Zain, H.A. (2015). Atalhar Istikhdām Istirātijīah AL-Ta‘alum AL-Maqlūb Fi AL-TaHSīl

AL-Akadīmī Li Talbāt Kulīat AL-Tarbīah Bi Jami‘at AL-Amirah Nourah Bint Abdulrahman. AL-Majalh AL-Duwalīah AL-Tarbawīah AL-MutakhaSiSah. (V), 1, 171-186.

Ali, S.M. (2006). AL-Thu‘f Fi AL-Girā’ah Wa A’sālib AL-Ta‘alum . Cario , ‘Alam AL-Kutb.

Abdullathīm , S.A.(2004). Istratijīat Isti‘āb AL-Magrū’ Lada AL-Gār’ AL-AL-Arabī Wa ‘alaqtuha Bi Kul Min AL-Mustwā AL-Ta‘līmī Wa AL-Jins Wa

AL-Tūnsī, H. L. (2010). Tanmīah Ba‘th Maharat Al-Wa‘ī AL -Sawtī lī AL-Lughah AL-Enqilizīah Ka Lughah Ajnabīah Lada Atfāl AL-Rawdah. Majlat AL-Gera’ah Wa AL-Ma‘rifah. Egypt, 23,91,99-133.

Jāb AL-Lah , A. S. ,& Fahmī,S., & Abdulbārī, & Sha‘bān M, & Abdullah, &Diāb,M. (2012). Fa’alīah AL-Tadīb ‘Ala AnshiTah AL-Wa‘ī AL-SawTī Fi Tanmiah Ba‘th Maharāt AL-Gira’āh AL-Jahrīah Lada Talamīth AL-MarHala AL-Ibtidā’iah .Majalt Kulyat AL-Tarbīah.Egypt: Jami‘at Banhā. V,(91),23,99-133.

Jād, M.L. (2003). Fa‘alīah Istirātijīah MuqtaraHah Fi Tanmīah Ba‘th Maharāt AL-Fihm AL-Girā’ī Li Talamīth AL-Saf AL-Thanī AL-I‘dādī. Majalt AL-Girā’ah Wa AL-Ma‘rifah.V (22), 15-50.

Al-khalīfah, H.J. (2015). Istirātijiyāt AL-Tadrīs AL-Fa‘āl. (n.edt.) AL-Damam: Maktbat AL-Mutanabī.

Jamīl, I.(2010). AL-Aswāt AL-Sa‘bah Fī nuTgiha Wa Idrakihā Li Muta‘almī AL-‘ Arabia Min AL- NaTgīn bi Ghairihā Mafahīm Sawtiyīh Wa Tagniāt Ta‘limīah. li tadrīs AL-Swāt AL-Halqīah Wa AL-MuHalaqah. Majalt AL-Jami‘ah AL-Islamīah Li AL-BuHūth AL-Insānīah. Palestine:Gaza, (v), 2,18,753-784.

Jinghshū, T. (2011). Ta‘ līm NuTq AL-AHruf AL-‘Arabia Li AL-Talabah AL-Sinīn, Sú‘ubāt Wa Hulūlihā. AL-Mu’tamar AL-Dawlī Li Ta‘līm AL-Lughah AL-Arabia , A’fāg Wa taHdyāt Malaysia Wa AL-Sīn. China, 44-52.

Habīb AL-Lah, M (1421). A’sus AL-Girā’ah Wa Fihm AL-Magrū’ Bīn AL-Nathrīah Wa AL-TaTbībq.(2nd Ed). Dār Amman : Jordan.

Habīb AL-Lah, M (2014). AL-Saf AL-Maqlūp Wa Dawrih Fi TaHsīn Mustawa TaHSīl Gawa‘id AL-Arabia Li AL-NaTqīn Bi Ghaīriha. Mo’tamar Itijāt Haditha Fi Ta‘alī AL-Lughah AL -Arabia Lughah Thanīah,653-672.

AL-Hadībī, A.A. (2013). Ta‘thīr Istirātijīah Itqān Itqān AL-MuqtraHa Fi Tanmīat Maharāt AL-Fihm AL-Girā’iīn Lada Mut‘almī AL-Lughah AL-Arabia Li AL-NTqīn Bi Lugāt Okhra.Al-Majallah AL-Tarbawīah .Kuwait, (V) , 106, 183-239.

Hassan, T. (2003). Mushkilāt Ta‘alīm AL-Aswāt Li Ghair AL-NaTqīn Bi

List of References:

Abu AL-Rūs, A.M. (2015). Istikhdām A'slūb AL-FuSūl AL-Maqlūbah Fi Tanmīat Maharat AL-fihm AL-Gira'ī Li Dārasī AL-Lughah AL-'Arabīah Min AL-NaTiqīn Bi Lughāt A'khrā. E-Journl of Arabic Studies & Islamic Civilization, 2289-6759 ,V 2.

Abū Mighnim , K.B. (2014). Itijāhat Mu'almī AL-Dirāsāt AL-Ijtimā'īah Bi AL-MarHalah AL-MutawaSiTah NaHwa AL-Tadrīs Bi Al-Sāf AL-Maqlūb Wa Hajātuhum AL-Tadribīah AL-Lazimah Li Istikhdamih . Majalat Dirasat Arabiah Fi AL-Tarbīah Wa 'Elm AL-nafs ,V48, p4 , 151-2014.

Al Fūhīd ,M.(1435 AH). Fa'alīah Istrātijat AL-Fusūl AL-Maqlūbah Bi Istikhdām AL-Ajhizah AL-Mutanqilah Fi Tanmīat AL-Itijāhāt NaHwa AL-Be'ah AL-Safīah Wa AL-TahSīl AL-Dirāsī Fi Muqarar Qawa'id AL-Lughah AL-inqulizīah Li Talbāt Al-Baramij AL-Tahdhirīah Bi Jami'at AL-Imam Muhammad Ibin Saud AL-Islamīah. (Unpublished Master Thesis). jami'at AL-Imam Muhammad Ibin Saud AL-Islamīah, Kulīat AL-'Ulūm AL-Ijtimā'īah , Riyadh.

Al-Mi'dī. A.S. (1436 AH). Fa'līat Istikhdām AL-Ta'allum AL-Mudmaj Bi AL-FuSūl AL-Maqlūbah Fi Tanmīat Mahārat AL-Tafkīr AL-Riyādhī Li Tullāb AL-Saf AL-khāmis AL-Ibtidā'í. (Unpublished Master Thesis). Jami'at AL-Imam Muhammad Ibin Saud AL-Islāmīah , Kuīāt AL-'Ulūm AL-Ijtimā'īah.

AL_Amīn , I.M .(1982). Muskilāt AL-Tadakhul AL-Lughawī Fi Ta'līm AL-'Arabīah Li Ghaīr AL-NaTiqin Biha. Majalat Ma'had AL-Lghah AL-Arabia ,V1 , 47-64.

Bābilī, J.S. (2009). Athar Barnamaj Tadribī Ma'rifī Fi Tanmyat Mahrāt AL-wa'ī AL-Sawtī 'Ala Sur'at AL-Gera'ah Wa AL-Esti'āb AL-Girā'ī Lada Talabat Su'ubāt AL-Ta'allum Fi AL-MarHalah AL-Asasyah Bi Dawlat Qatar.(Unpublished Doctoral Dissertation).Jami'at Oman AL-Arabia, Oman.

Bakār , N.A. , & AL-Bassam, M. A. (2004). AL-Mu'alim Is Mutawir Li MuHtawa AL-kutb AL-Madrsiīah : Dirasa Baīn AL-Waqi' Wa AL-Tatwīr Min Manthūr AL-Bina'īn .Majalat Risalah AL-Khalīj AL-Arabī .V,(91) , (13-63).

The effectiveness of Using Flipped Classroom Strategy in Teaching Reading On reading Comprehension and Phonological Awareness In Non-native Speakers of Arabic Language Learners

Dr. Mukhtar A. A. Atia
Arabic Language Institute
King Saud University

Abstract:

This research aimed to identify the effectiveness of using flipped classroom strategy in teaching reading on developing reading comprehension and phonological awareness in non-native speaker Arabic language learners. The research sample consisted of (64) students of the first level in Arabic Linguistic Institute. They were divided into two groups: experimental group (32) students, and control group (32) students. The researcher prepared the educational materials and evaluation tools. The educational material for teaching reading is obtained through the flipped classroom strategy, a reading comprehension test, and a phonological awareness test. The validity and reliability of these tools were verified by appropriate statistical methods. The findings showed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of reading comprehension test and the phonological awareness test in favor of the experimental group.

Keywords: Flipped Classroom strategy, reading, reading comprehension, phonological awareness