البحث الحادى عشر :

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة

إعداد :

د. ريم بنت محمود غريب
أستاذ التربية الخاصة المشارك قسم التربية الخاصة
جامعة جدة المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة

د. ريم بنت محمود غريب

أستاذ التربية الخاصة المشارك قسم التربية الخاصة

جامعة جدة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة. باتباع المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحد بقياس قبلي وبعدي، تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذا من تلاميذ الصف الثالث ومصنفين من قبل إدارة التربية الخاصة بمحافظة جدة من ذوي صعوبات القراءة، وتراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٠) سنة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على تنمية الوعي الصوتي التدريبي لتحسين مهارات القراءة على القياس البعدي. وأكدت الباحثة على أهمية تطوير برامج تدريبية لتنمية الوعي الصوتي في مراحل دراسية متقدمة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، تنمية الوعي الصوتي، مهارات القراءة، صعوبات القراءة.

The effectiveness of a training program based on the development of phonological awareness in improving reading skills for students with reading difficulties.

Dr. Reem Mahmoud Gharib

Abstract

The current study examined the effectiveness of a training program based Developing phonological awareness in improving reading skills for students with reading difficulties. Using a quasi-experimental design with a single group, the study sample consisted of (10) third-grade students identified as having reading difficulties, with ages ranging from (9 to ١٠) years. The results indicated the effectiveness of the Developing awareness training program in improving reading skills as measured in the post-test. The researcher emphasized the importance of developing training programs that focus on Developing awareness for more advanced educational stages.

Keywords: Training Program ،Developing Awareness, Reading Skills, Reading Difficulties.

• **المقدمة**:

تُعتبر الصفوف الثلاث الأولى من التعليمُ الابتدائي مرحلة بناء أساسية لتعلم القراءة ومهاراتها، أذ تُنمى فيها المهارات على نحو تدريجي بدءاً من التعرف على الحروف الهجائية ومقابلاتها الصوتية في الصف الأول، ومن ثم قراءة الجمل والنصوص القصيرة في الصف الثاني، وتنتهي بفهم المقروء وقراءة النصوص والاستجابة لها في الصف الثالث (السريع، والعتيبي، ٢٠٢١). وبالتالي تتكون اللغة من أربع مهارات رئيسية تتمثل بالاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة بالإضافة إلى الأساليب والتراكيب اللغوية والعلاقة فيما بينهما علاقة تأثير وتأثر تكاملي ترابطي (Gustafson, et al, 2011).

ولا يختلف اثنان على أن تعلم القراءة عمل معقد يعتمد على فهم لأن الأصوات تُعبر عن رموز مجردة، والعلاقةِ بينهما ليست خطية، وأن تلك الأصوات التي يتم إدراكها من الكلمات سمعياً يمكن تقسيمها ومزجها على الرغم من التقاطها دفعة واحدة سماعياً، وفي نفس الوقت فإنه يصعب الفصل بين مكوناتها (Falth, Gustrson, & Svensson, 2017). وبالتالي فإن مهارات القراءة تحتاج إلى نمو إدراكي ولغوي لتحقيق المهارات المستهدفة، والتي ما زالت مدار نقاش يسعى الباحثون إلى تحديده من خلال طرح الأسباب المختلفة التي تعيق من عملية تعلم القراءة، وقد انتهت الدراسات إلى عدم القابلية لمعالجة اللغة في مستوياتها المختلفة، ومن هذه المعالجات الوعي الصوتي والذي يُعد أحد المؤشرات الأكثر تنبؤاً والذي يُعيق تطوير عملية القراءة (Pannell, 2012).

ويرجع الفضل إلى أول من استخدم مصطلح الوعي الصوتي على الساحة التربوية إلى Stanovich نقلاً عن حمدان والبلوى (٢٠١٩) معرفاً إياه بأنه التعامل الواعي مع أصوات الكلام ومستوياته، مع القدرة على التلاعب أو التغيير في المستوى الصوتي للكلمات، والذي يعتمد على التمييز بين المعاني القائمة على الوعي الصوتي، من خلال الاضافة أو الحذف أو التغيير وترتيب الأصوات داخل الكلمة. والتي تتطلب مهارات نوعية من خلال التدريب الصوتي والنطقي. أذ يعتمد بشكل مباشر على فاعلية العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم كالانتباه الانتقائي وصولاً إلى البناء الصوتي للغة المنطوقة من خلال التركيز على الأصوات الكلامية المفردة (الفونيم) أو الجمل.

ومن هذا المنطلق يحتل الوعي الصوتي قاعدة أساسية في الدراسات التربوية؛ وفقاً للاتجاهات الحديثة لتعليم القراءة والكتابة والتي تركز على تمكين التلاميذ منذ مراحل الطفولة على تمييز الأصوات وإدراكهم لها (Melby-lervag, 2012). إذ تشير الأدلة العلمية إلى أن اعتماد التدخلات التعليمية على

تطوير المهارات اللغوية الصوتية، وربط الوحدات الصوتية بالوحدات المكتوبة؛ يُحسن القراءة لدى التلاميذ باختلاف فئاتهم العمرية وقدراتهم العقلية (Gustafson, et al, 2011). وتزداد أهمية تلك التدخلات مع تضاعف عدد التلاميذ المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي الناتج عن صعوبات التعلم (Paige, et al, 2018).

- **مشكلة الدراسة**:

يكمن الهدف الأساسي للبرامج التدريبية القائمة على تنمية الوعي الصوتي إلى تحسين المهارات اللغوية على صعيد القراءة والكتابة والتهجئة، بل تمتد أهميتها على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي للفرد والمجتمع. حيث أن التلميذ الذي تظهر لديه تحديات في توظيف مهارات الوعي الصوتي كالضعف القرائي والكتابي سيواجه مشكلات في التحصيل الدراسي (Shawahin, 2018)، وبالتالي فإن مستوى الاتقان لتعلم مبادئ القراءة والكتابة يؤثرٍ بشكل إيجابي في الطلاقة القرائية والكتابية لدى التلاميذ الأقل تحصيلا دراسيا (Ropenson, 2010)، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على تنمية الوعي الصوتي في المراحل الدراسية الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتي أسفرت نتائجها عن ارتفاع بمستوى مهارات الوعي الصوتي والهجاء والقراءة والكتابة مقارنة بالطلبة الذين لم يتلقوا برنامج تدريبي ومنها دراسة (Kandil, 2021)؛ (Vaknin- Nusbaum, 2021)؛ (Paige,. et al, 2018)؛ (Falth, Gustrson, & Svensson, 2017). كما أشارت دراسة (Pannell, 2012) بأن وعي التلميذ بالقافية والسجع مؤشر واضح على قدرته على امتلاك المهارات القرائية والكتابية فيما بعد. وعلى صعيد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة المتواجدين على مقاعد الدراسة في الصفوف الأولى فإن الواقع يشير إلى الانخفاض الملحوظ لإكتساب مهارات الوعي الصوتي، وبالتالي تدني القراءة والكتابة (Lyytinen,. et al, 2004) والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بقصور العمليات الادراكية البصرية والسمعية والتي يندرج منها صعوبة (الادراك، التمييز، المزج الصوتي، التداعي، الاغلاق، التتابع) وغيرها من العمليات العقلية الأساسية للتعلم (Barbosa, et al, 2009). وأخيرا ومن خلال خبرة الباحثة وطبيعة زياراتها الميدانية لمدارس التعليم العام للتعرف عن كثب للتحديات التدريسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحديداً صعوبات القراءة، فقد لوحظ وبشكل مباشر أن الكثير من هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبة في مهارات الوعي الصوتي، كالتعرف على الأصوات في بداية ووسط ونهاية الكلماتٍ، والتمييز الصوتي، وغيرها. إضافة لما سبق يشهد ميدان التربية الخاصة تطوراً ملموساً على صعيد البرامج التربوية والخدمات المقدمة

بهدف الارتقاء بأفضل مستوى تعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة لتحسين مهارات القراءة، من حيث تشكيل البنية التحتية للتقدم الدراسي والتحصيلي. وبناء على ما سبق تم طرح السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة؟

- **أهداف الدراسة**:

تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

- **أهمية الدراسة**:

تسعى الأنظمة التربوية والتعليمية الحديثة إلى تحسين وتطوير وتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، إذ أن تصميم برامج تدريبية خارج حدود المنهاج الدراسي قد يعود بالأثر الإيجابي لتحسين مهارات القراءة والكتابة والفهم. كما قدمت الدراسة اطار نظري حول مفهوم الوعي الصوتي للاستفادة منه من قبل الباحثين التربويين والمعلمين في مجال صعوبات القراءة، وهذا يستدعي توجيه الانتباه والالتفات إلى إعداد برامج تربوية وتدريبية قائمة على تنمية مهارات الوعي الصوتي بهدف تشكيل بنية تحتية للطلبة لتعلم القراءة والانطلاق من تلك القاعدة إلى مستويات أرقى من العمليات اللغوية بهدف تمكينهم من الصفوف الدراسية الأولى على تمييز الأصوات، وإدراكهم لها في سياق متسلسل يحاكي العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم، وعلى صعيد الجانب التطبيقي وفرت الدراسة مقياس "بطاقة ملاحظة" وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة قد يسهم في تطوير مقاييس يمكن توظيفها في قياس مهارات الوعي الصوتي وجودة الأداء القرائي.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **البرنامج التدريبي**: (Training program)

مجموعة من الإجراءات والخبرات المنظمة القائمة على مدخل الوعي الصوتي المتدرج المستويات، والذي يشتمل على أهداف ومحتوى وأنشطة وإجراءات تدريسية بهدف تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

- **الوعي الصوتي**: (Phonological Awareness)

وتعرفه (بوسمينة، ٢٠٢١) بأنه القدرة على التعرف وفهم وإدراك الأصوات الفردية للغة، والتي تعبر عن إيقاع الحروف عند النطق والأصوات والدلالات، والتي تتجمع معاً لتكوين الكلمات التي نقرأها ونكتبها، لتحقيق المطلب الأساسي للقراءة. كما عرف (Pannell, 2012) الوعي الصوتي بأنه القدرة على تجاوز اللغة

إلى ما وراء اللغة كالقدرة على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات.

إجرائياً: درجة توظيف العمليات العقلية في فهم وإدراك أصوات الحروف متشابهة الإيقاع، والمقاطع التي تتكون منها الكلمات ودمج الأصوات المسموعة، وتقطيعها والتلاعب بالأصوات واستبدالها لتكوين كلمات جديدة.

- **مهارات القراءة**: (Reading skills)

عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب فهم المعاني والربط ما بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني (شحاته، ٢٠٠٤).

إجرائياً: قدرة التلميذ على إدراك الجمل والكلمات المتشابهة الإيقاع، وتقسيم الجمل إلى كلمات ومقاطع، واستبدالها لتكوين مفردات جديدة.

- **التلاميذ ذوي صعوبات القراءة**: (Students with Dyslexia)

إجرائيا: هم التلاميذ الملتحقين بالصف الثالث ابتدائي والذين يظهرون صعوبات في عملية القراءة من حيث التعرف على الحرف والكلمات وقراءتها، كما يواجهوا صعوبة في الطلاقة القرائية، وصعوبة في الفهم والاستيعاب، وملتحقون بغرفة المصادر لتلقي جلسات التدريس العلاجي في تحسين القراءة.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥/ ٢٠٢٤م
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة (٨٨) الابتدائية بمحافظة جدة.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

يُظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات على الصعيد النمائي والأكاديمي يرجع أساسها إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز المركزي؛ وتؤثر بشكلٍ سلبيٍ على اكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة والتهجئة والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية الأساسية للتعلم كالإدراك الحسي والبصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة ويمكن تقسيمها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات نمائية ثانوية تتعلق بالتفكير واللغة (Barbosa, Miranda, & Santos, 2009). وقد يرجع ذلك إلى

امتلاكهم مجموعة من الخصائص تعيق من اكتسابهم مهارات الوعي الصوتي بشكل طبيعي كأقرانهم العاديين، ومنها صعوبة قدرتهم على تركيز الانتباه في العملية التعليمية، فيؤدي ذلك إلى خلل في استقبال وإدراك المثيرات السمعية والبصرية والحس حركية والذي يرجع مردها إلى ارتباك في برمجة المعلومة في الجهاز العصبي المركزي (السيد، ٢٠٠٨). وفي الحالات المتوسطة والبسيطة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تقتصر الصعوبة على القراءة والفهم القرائي والكتابة أو العمليات الحسابية، ولأن هؤلاء التلاميذ من ذوي الذكاء العادي أو المرتفع، فيلجؤون إلى الانزواء خجلا من أقرانهم، وبالتالي يزداد الفارق بينهم مما يزيد من اتساع الفجوة (Lyytinen,. et al, 2004). حيث أشارت نتائج الدراسات العلمية السابقة ومنها دراسة (جاب الله وآخرون، (٢٠١٢)؛ وعبد الله، (٢٠١٩)؛ الحارثي (٢٠١٩)؛ السريع والعتيبي، (٢٠٢١) العسِمي، (٢٠٢١)). بأن التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة يظهرون قصورا واضحاً في فهم المادة المقروءة والمسموعة في جانبين أولهما، تشفير نظام الرموز الكتابية، والتي تشير إلى إدراك الفروق بين الأشكال الكتابية والإملائية المتقاربة والمتشابهة على مستوى الحرف والكلمة، وبالتالي الخلط ما بين الحروف المتشابهة بصرياً، وثانيهما، التشفير الصوتي أو الفونيمي، والتي تشير إلى الفروق ما بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة على مستوى صوت الحرفٍ والحرفين والمقطع والكلمة، وبالتالي الخلط ما بين الأصوات المتشابهة سمعياً، وكذلك التحليل الصوتي والذي يُعبر عن القدرة في تحليل الوحدات الصوتية إلى وحدات صغيرة يمكن تجميعها ومزجها بكل سهولة .(Sergers & Verhoeven, 2005)

وتعد صعوبات تعلم القراءة أعلى أنواع صعوبات التعلم انتشاراً، إذ يظهر ما يقارب ٨٠٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات بالقراءة Shaywitz & (Shaywitz, 2001) كما أشار (Mattison, 2008) بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة (للعمليات الصوتية) تقدر بـ ٧.٦٪، وتقدر نسبة صعوبات الفهم القرائي ١٤.٤٪. وتُقدر نسبة من يظهر الصعوبتين معاً ٢٨ % من المجتمع المدرسي.

وهنا تكمن أهمية الوعي الصوتي والذي يُشار إليه بمجموعة من المهارات اللغوية وما فوق اللغوية، والتي تتضمن الإحساس الدقيق بتركيبة الأصوات في الكلمة المنطوقة، والقدرة على التعامل بوضوح مع الوحدات الفونولوجية الكلية والمقطعة (سيد، وآخرون، ٢٠٢٢). وبالتالي فالوعي الصوتي مصطلح يتألف من أجزاء من اللغة المنطوقة، تشمل الكلمات، المقاطع والأصوات، ويتضمن الوعي الشعوري بأن اللغة المنطوقة مؤلفة من وحدات صوتية فردية، تظهر عندما يُفعل التلميذ قدراته على التعرف والاستماع ومعالجة الأصوات الفردية في كلمات منطوقة (جاب الله، دياب، أبو زيد، ٢٠١٢). وتتكون مهارات المعالجة الصوتية من

ثلاث مرتكزات أساسية وتتمثل الوعي بأصوات الحروف والرموز في اللغة المنطوقة، واستدعائها من الذخيرة اللغوية، والقدرة على التخزين والتعامل مع المعلومات الصوتية التي تم ترميزها في الذاكرة العاملة .(Barbosa,. et al, 2009) وبالتالي تتشكل القراءة والتي تُعبر عن عملية عقلية تفاعلية تحويلية يقوم القارئ فيها بمناقشة المعنى وبناءه أثناء القراءة بهدف الفهم، والتفسير، بالاعتماد على قدراته العقلية، "التفكير، والذكاء، والتحليل"؛ حيث إن المعنى لا يتجه من النص المقروء إلى القارئ دون مناقشة القارئ للنص عن طريق عدة عوامل ومنها معرفة القارئ بالموضوع، والغرض من عملية القراءة، ليُفهم ما يُقرأ، ويقوم بنقده، وتوظيفه في حياته (Abd Al-Bari, 2010).

كما يؤكد الباحثين على أهمية تنمية المهارات الأساسية للقراءة (الوعي الصوتي، المفردات أصوات الحروف، والفهم والاستيعاب) لدى تلاميذ المراحل الدراسية الأولى بهدف تطوير لغتهم ومهاراتهم الفكرية اللازمة للنجاح المستمر في المراحل الدراسية اللاحقة (Shawahin, 2018). حيث أكد (Macmillan, 2002) بأن الوعي الصوتي يتضمن القدرة على إدراك ومعالجة الأصوات في الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع. بهدف تنمية قدرة التلاميذ على ملاحظة الفونيمات داخل الكلمات عن طريق اكتشافها وتمييزها، وزيادة القدرة على التواصل اللغوي وخفض مستوى القلق الاجتماعي عند تواجدهم مع أقرانهم العاديين (العسمي، ٢٠٢١). وهذا يتطلب مستوى من القدرات العقلية الخاصة وتحديدا القدرة الميتا لغوية والتي تتمثل بقدرة التلميذ على تحليل التركيب الصوتي للغة لضمان نجاحه في القراءة، كما تتطلب تفعيل أكثر من عملية معرفية بالذاكرة في الوقت الواحد من خلال توظيف أكبر مدى ممكن من الذاكرة (جاب الله، وآخرون، ٢٠١٢). ويتضمن الوعي الصوتي مكونين رئيسيين يتمثل أولهما بادراك أن كل كلمة تتكون من مجموعة أصوات، وثانيهما القدرة على تجزئة الكلمة إلى تلك الأصوات (الكحالي، ٢٠١٧).

وفيما يتعلق بمستويات تنمية الوعي الصوتي فهي متدرجة الصعوبة ويتم تنميتها في مراحل الطفولة المبكرة وبشكل مبسط على النحو التالي كما أشار إليها (سيد، وآخرون، ٢٠٢٢):

مرحلة الإيقاع الصوتي: وتعتمد على اكتساب مجموعة من الكلمات على نفس الوزن والقافية من خلال استثارة (الأذن الموسيقية) لدى التلميذ، حيث يتم التدريب عليها بشكل فطري من خلال سماع وترديد الأناشيد وأغاني الأطفال ذات القافية الموحدة.

مرحلة مطابقة الكلمات ذات الإيقاع الموحد في الكلمة: وتعتمد مرحلة مطابقة الكلمات على استدعاء كلمات على نفس الوزن الإيقاعي وتمييزها عن الكلمات الأخرى ذات الإيقاع المختلف من خلال تمييز صوت الحرف الأول.

مهارة التعرف إلى أصوات الحروف وتطوير الوعي بمخرج صوت الحرف وتمييزه بتحديد حركات التشكيل المختلفة في الكلمات والتي تتناول مواقع مختلفة للكلمة (بداية، وسط، نهاية) الكلمة.

وعلى الصعيد الآخر تتباين مستويات تنمية مهارات الوعي الصوتي للمراحل العمرية المتقدمة وتشترك معها في المستوى الأول والذي يركز على لفت انتباه التلميذ على التشابه الصوتي بنهاية الكلمات ويطلق عليه "القافية" والذي يعد من المستويات الأقل تعقيداً، في حين آخر يركز المستوى الثاني على تقسيم الجمل إلى كلمات، بالمقابل يركز المستوى الثالث على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وبناء الكلمات من المقاطع (Pavelko,. et al, 2018) بينما يؤكد المستوى الرابع على الأنشطة والتدريبات التي تتناول التشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهاياتها. وفي المستوى الخامس يتم التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل الكلمات والمقاطع (Paige, et al, 2018).

وبناء على ما سبق فإن عملية تنمية الوعي الصوتي تتطلب من التلميذ ذوي صعوبات القراءة عمليات ادراكية عالية المستوى بهدف التدرب على الوعي الفونيمي بأن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات، فكلمة (وَصَلَ) على سبيل المثال تتكون من ستة أصوات؛ حيث يمثل كل حرف صوتاً صامتاً والحركة تُمثل صوتاً آخر، والوعي الفونيمي ليس مرادفاً للوعي الصوتي وإنما جزء منه، ويُعد الجزء الأكثر صعوبة، ويتم التدريب عليه في آخر مرحلة من رياض الأطفال وبداية السنة الأولى الابتدائية (أبو الديار، البحيري، محفوظي، ٢٠١٢). وفيما يتعلق بالمقاطع فهي تُعبر عن كتلة صوتية، أو مجموعة أصوات اشتملت على حركة واحدة، لها بداية ونهاية، تقع بينهما مرحلة وسطى تمثل الاستقرار، وتعد الحركة نواة المقطع، وعلى سبيل المثال كلمة (كتاب) تنقسم إلى مقطعين (كـ + تاب). فالكلمة تقطع بناء على عدد الحركات فيها، بحيث يشتمل كل مقطع على حركة واحدة (السيد، ٢٠٢٠). وعلى صعيد الوحدة الصوتية والتي تمثل (الفونيم) فهي أصغر وحدة صوتية مسموعة في الكلمة، لها وظيفة دلالية وتستخدم لتغيير معنى الكلمة (أبو ديار وآخرون، ٢٠١٢). وفيما يتعلق بالصوامت حيث تشير إلى الأصوات التي لا يصدر عند إخراجها غلق لمخرج الهواء، مثل: صوت الحرف (ف) في كلمة (دفء)، والتي تشكل عنصراً أساسياً في الكلام والبناء اللغوي ذا العلاقة المباشرة بالمعنى الأصلي أو العام، وبالمقابل فإن الصوائت تُمثل الحركات، ويختلف

عددها باختلاف اللغات، وباختلاف طبيعة ونظام كل لغة، وعلى صعيد اللغة العربية الفصحى فهي تتكون من ست حركات، مقسمة إلى قسمين ثلاث حركات قصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)، وثلاث حركات طويلة تأخذ في نطقها زمن أكبر والمتعارف عليها بحركات المد الطويل (أ، و، ي) (العسمي، ٢٠٢١).

وبناء على ما سبق أشار (عبد الفتاح، ٢٠١٥) إلى أن أنماط تنمية مهارات الوعي الصوتي تتطلب تدريب التلاميذ على عزل الفونيمات، وضمها وتجزئتها وحذفها وتبديلها في سياق كلمات متنوعة.

وتكمن أهمية الوعي الصوتي في تعلم القراءة بمعرفة الجوانب الصوتية للكلام، والتي تعتمد على تعلم التنوع بين الحروف وأصواتها، ومن ثم المعرفة بأن الكلمات تتكون من أصوات أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها. ولا تقتصر أهمية الوعي الصوتي على القراءة فحسب، بل هي ضرورية لتعلم التهجئة، واكتساب مهارات الكتابة .(James, Currie, Tong, & Cain, 2021) . وبالتالي فإن مدخل الوعي الصوتي كما أشار له (Pavelko, Liberman, Schartz, Hahs-Vaughn, 2018) يشكل مؤشرا هاما في اكتساب وتعلم القراءة، ويظهر في القدرة على تجزئة الكلمات وجمعها معا، مما يمكن التلاميذ من تكوين كلمات مختلفة، والتي تعتمد على الربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه. والربط بين الرمز المكتوب وصوت نطقه، مما يساعد على النطق الصحيح وعدم خلط الأصوات المختلفة وبالتالي تحسين المهارات القرائية.

ومن هذا المنطلق ركز التراث الأدبي والدراسات العلمية في العقود الثلاثة الأخيرة على قيمة مهارات «الوعي الصوتي» وأثرها في اكتساب مهارة القراءة، وانتهت بمختلف مناهجها، سواء أكانت دراسات ارتباطية تنبؤية أم دراسات تجريبية، إلى نتيجة كافية للوصول إلى الاستنتاج والحكم بضرورة التدريب على مهارات تنمية الوعي الصوتي سواء أكان ذلك قبل تعليم القراءة أم في أثنائها، وأن نجاح التلاميذ أو فشلهم في عملية التعلم للقراءة تعتمد على كفاءتهم في مهارات الوعي الصوتي وللتعرف على فاعلية تلك البرامج، فقد تم الاستناد إلى عدد من الدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:

- **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة Olimat (2018) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة للتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. على عينة مكونة من (٦٠) طالبا، وكشفت عن وجود فروق في أداء الطلبة في مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية؛ مع وجود فروق في الاختبار البعدي تعزى لمتغير العمر في الوعي الصوتي لصالح الفئة العمرية (٨ -٩) سنوات.

وركزت دراسة Abu Mandeel نقلاً عن بعيرات والحوامدة (2023) على أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم، على عينة قوامها (٢٣) طالبا، وأظهرت النتائج وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية لمهارات القراءة الجهرية؛ لصالح التطبيق البعدي، مع وجود أثر كبير لتدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة.

بينما استقصت دراسة عبد الله (2019) أثر استخدام البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. على عينة الدراسة المكونة من (١٠) تلميذا بالصف الثالث الابتدائي، وكشفت عن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة وجاءت لصالح التطبيق البعدي.

وقد سعت دراسة سالم (2020) إلى تحديد فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. على عينة مكونة من (٣٦) طالباً من الصف الثالث من ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ وأشارت النتائج إلى فاعلية الوحدة التدريبية على مهارات الوعي الصوتي والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

كما بحثت دراسة Kandil (2021) بفاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس، على عينة قوامها (٦٠) طالب، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات استجابات الطلبة في اختبار القراءة واختبار الوعي الصوتي لصالح القياس البعدي.

بينما تناولت دراسة Vaknin- Nusbaum (2021) فعالية برنامج للوعي المورفولوجي في تحسين القراءة بطلاقة، ودقة الأداء، على عينة مكونة من (٤٠) طالبا من ذوي صعوبات القراءة من الصف الرابع والسادس، تم تقسيمهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية وضابطة، مع تعريضهم لاختبار قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق في أداء المجموعتين في جميع المقاييس؛ لصالح المجموعة التجريبية في تعلم مهارة القراءة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على تحسين مهارات الوعي الصوتي للقراءة ومنها دراسة (Olimat, 2018)، ودراسة عبد الله (٢٠١٩) والتي ركزت في عينتها على الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، بينما ركزت باقي الدراسات السابقة على المرحلة الابتدائية كمرحلة تأسيسية لمهارات القراءة والكتابة، وقد تم الاستفادة

من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأدبها النظري ومنهجيتها العلمية، وفي بناء أدواتها، وتوظيفها في تعزيز نتائجها.

- **منهج الدراسة واجراءاتها**:

- **منهج الدراسة**:

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم مجموعة واحدة (قبلي/بعدي)؛ لملاءمته لطبيعة الهدف من الدراسة ومشكلتها، ويعرفه أبو علام (٢٠١٤) على أنه" المنهج الذي يقوم بشكل رئيسي على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي في الطبيعية دون أن يقوم الإنسان بالتدخل فيها، حيث أخضعت الباحثة المتغير المستقل وهو (برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي)، لقياس أثره على المتغير التابع (مهارات القراءة)، لدى تلاميذ الصف الثالث من ذوي صعوبات القراءة.

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي والذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم وتحديداً صعوبات القراءة بإحدى مدارس التعليم العام، بمدرسة الثامنة والثمانون الابتدائية والبالغ عددهم (١٧) تلميذاً. وتم اختيار عينة الدراسة المكونة من (١٠) تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة، المتواجدين على مقاعد الدراسة.

- **متغيرات الدراسة**:

◄◄ المتغير المستقل: (برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي).
◄◄ المتغير التابع: (مهارات القراءة).

- **أداة ومادة الدراسة**:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

- **أولاً: مقياس (بطاقة ملاحظة) مهارات القراءة**:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة**:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثالث من ذوي صعوبات القراءة.

- **صياغة مؤشرات بطاقة الملاحظة**:

تكونت مؤشرات بطاقة الملاحظة من (٣٣) مؤشر لتمثل بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وتم وضع سلم تقدير خماسي لتقييم المهارة المقاسة وفق مستويات الأداء، وتم الالتزام ببعض المحددات، منها:

- أن تصاغ الفقرات في صورة سلوكية دقيقة.
- أن تصف الفقرات سلوك متوقع من قبل التلميذ أثناء الموقف التعليمي.
- أن تكون الفقرات قصيرة وقابلة للملاحظة والقياس ولا تحتمل أكثر من تفسير للحكم على الاداء.

وفي ضوء هذه الخطوات توصلت الباحثة إلى صورة مبدئية لبطاقة الملاحظة تضم (٣٣) فقرة.

وتكونت بطاقة الملاحظة من أربع أبعاد رئيسية وهي:

- البعد الأول: الحصيلة اللغوية وتضمنت (١٢) فقرة.
- البعد الثاني: اكمال الجمل بمفردات وتضمنت (٦) فقرات.
- البعد الثالث: تحليل الكلمات إلى مقاطع وتضمنت (٦) فقرات.
- البعد الرابع: حذف المقاطع من بدايات الكلمات ونهايتها وتضمنت (٩) فقرات.

• - **وضع نظام تقدير الدرجات**:

بعد صياغة فقرات البطاقة ضمن الأبعاد المحددة، تم وضع نظام لتقدير مستويات أداء التلاميذ للمؤشرات الممثلة لفقرات البطاقة، وفق مقياس متدرج من ليكرت خماسي، وهي: يؤدي المهارة بدرجة كبيرة جدا، يؤدي المهارة بدرجة كبيرة، يؤدي المهارة بدرجة متوسطة، يؤدي المهارة بدرجة ضعيفة، لا يؤدي المهارة؛ مع تحديد التقديرات الكمية بإعطاء الدرجات "١، ٢، ٣، ٤، ٥" للتقديرات اللفظية.

• **تعليمات بطاقة الملاحظة**:

تم وضع تعليمات استخدام البطاقة واشتملت على:

- توجيهات خاصة بالملاحظة تتضمن الهدف من البطاقة ومحتوياتها، والتقديرات اللفظية والكمية وآلية الملاحظة وتسجيل الدرجات، مع وضع علامة في المكان المحدد المقابل أداء التلميذ للمهارة أو السلوك.
- مجموعة من البيانات المطلوبة: بيانات خاصة بالتلميذ: اسمه، النوع الاجتماعي.

• **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة**:

في ضوء ما سبق تم مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمقاييس مهارات القراءة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي، ومن ثم إعداد بطاقة ملاحظة لقياسها، حيث تم بناء فقرات البطاقة، ومفرداتها، وتكونت في صورتها الأولية من (٣٣) فقرة. ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول طريقة تصميم بطاقة الملاحظة وشكلها. وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وانتماء مؤشرات الاداء للمهارة المراد قياسها، وصحة ودقة مؤشرات الأداء، صلاحية نظام التقدير الكمي للدرجات.

- **صدق بطاقة الملاحظة**:

- **صدق المحكمين**:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال التربية الخاصة لتحكيمها، وبناءً على آرائهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وأصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من (٣٣) فقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة وبلغ عددها (١٥)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١) معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

البُعد	رقم السؤال	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط
الحصيلة اللغوية	١	.772**	٥	.814**	٩	.840**
	٢	.815**	٦	.738**	١٠	.832**
	٣	.863**	٧	.845**	١١	.828**
	٤	.875**	٨	.865**	١٢	.837**
اكمال الجمل بمفردات	١٣	.772**	١٥	.699**	١٧	.735**
	١٤	.853**	١٦	.642*	١٨	.823**
تحليل الكلمات إلى مقاطع	١٩	.612*	٢١	.863**	٢٣	.725**
	٢٠	.866**	٢٢	.849**	٢٤	.875**
حذف المقاطع من بدايات الكلمات ونهايتها	٢٥	.812**	٢٨	.716**	٣١	.711**
	٢٦	.706**	٢٩	.768**	٣٢	.757**
	٢٧	.726**	٣٠	.776**	٣٣	.708**

◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية r عند درجة حرية ١٣ ومستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي ٠.٥٥٣

◆◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية r عند درجة حرية ١٣ ومستوى دلالة (٠.٠١) تساوي ٠.٦٨٤

يتضح من جدول (١) أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ارتباطا دالا دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتسم بالاتساق الداخلي.

• **ثبات بطاقة الملاحظة**:

تم حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة بالطرق التالية:

• **اتفاق الملاحظين**:

وتعتبر من أكثر الطرق شيوعًا واستخدامًا في حساب ثبات الملاحظة ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ واحد للملاحظة الأداء التعليمي لنفس التلميذ وفي نفس الوقت.

ولحساب ثبات بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة المعدة لأغراض الدراسة، قامت الباحثة بالاتفاق مع معلمة مختصة في المجال بملاحظة (١٥) تلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة وهم من أفراد العينة الاستطلاعية، مع التوضيح بكيفية استخدامها مع المعلمة المشاركة في التطبيق، ومناقشة أهدافها والمهارات المتضمنة والاتفاق على ما يلي:

- يجلس كل ملاحظ في مكان مناسب من غرفة الصف بحيث يتيح له رؤية الطالب وسماع صوته، وبحيث يكون بعيدًا عن الملاحظ الآخر.
- أن يستخدم الملاحظان البطاقة نفسها لكل تلميذ.
- يبدأ الملاحظان في تسجيل البيانات في وقت واحد وينتهوا في وقت واحد.
- تفرغ بطاقات الملاحظة في كشوف خاصة مع اتباع نفس أسلوب التفريغ.

وبعد الانتهاء من تفريغ بطاقات الملاحظة قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper، لحساب نسبة الاتفاق (المفتي، ١٩٩٦) وهذه المعادلة هي:

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تكون معاملات الثبات كما يوضحها جدول (٢):

جدول (٢): نتائج طريقة اتفاق الملاحظين لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

البُعد	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	قيمة الثبات
الحصيلة اللغوية	167	13	0.928
اكمال الجمل بمفردات	79	11	0.878
تحليل الكلمات إلى مقاطع	82	8	0.911
حذف المقاطع من بدايات الكلمات ونهايتها	122	13	0.904
البطاقة ككل	450	45	0.909

يتضح من جدول (٢) أن معامل الثبات لجميع أبعاد بطاقة الملاحظة كانت على التوالي (٠.٩٢٨، ٠.٨٧٨، ٠.٩١١، ٠.٩٠٤)، وللبطاقة ككل كانت (٠.٩٠٩) وهي قيم ثبات مقبولة، مما يؤكد ثبات الملاحظة ويجعل الباحثة مطمئنة لاستخدامها في الدراسة الحالية.

- **ثانياً: مادة الدراسة (البرنامج التدريبي):**

- **أهمية (البرنامج التدريبي):**

تكمن أهمية البرنامج في صياغة قائمة لمفردات مبنية على ثنائيات صوتية لمفردات لتنمية الوعي الصوتي وبناء الوعي بالفروق الصوتية بين الكلمات وإعداد سلاسل من المتشابهات أو البناء عليها. تتصل بمجالات منها القراءة الجهرية والمحادثة والاستماع والترديد والنسخ، مع التدريبات المتنوعة بهدف تحسين مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة، تراوحت أعمارهم من (٩ إلى ١١) عام، مع مراعاة التدرج بالمستويات التدريبية والانتقال فيما بينها بسلاسة ومرونة، ومراعاة توافقها مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. واستغرق تطبيق البرنامج (٦) أسابيع بواقع (٣) جلسات أسبوعية، مدة الجلسة الواحدة من (٣٥ – ٤٠) دقيقة.

- **الهدف العام:**

تحسين مهارات القراءة لتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

- **مستويات البرنامج التدريبي:**

تعتمد المستويات التدريبية لبرنامج الوعي الصوتي على تجسيد موقف تدريبي تعليمي لوحدة دراسية من خارج منهاج القراءة للصف الثالث الابتدائي يعكس العمليات الادراكية من خلال استراتيجيات تعليمية مثبتة علمياً ومبنية على الأدلة والبراهين، وتم توزيعها على عدد من المستويات المتدرجة من السهولة الى الصعوبة وهي كالتالي:

- المستوى الأول: قياس الحصيلة اللغوية: ويتطلب من التلميذ تسمية بطاقتين بنفس التنغيم على قافية موحدة والتمييز بينهما (تمييز سمعي).
- المستوى الثاني: اكمال الجزء الناقص من الكلمات: ويتطلب من التلميذ هنا التكامل السمعي والبصري، من خلال إدراك واكمال الفونيم الأخير من بطاقات مصورة مألوفة مقسمة إلى نصفين (اغلاق بصري)، واكمال الفونيم الأخير من كلمة على بطاقة ملونة (اغلاق سمعي).
- المستوى الثالث: استخراج الفونيم الأول/ الأخير من الكلمة: ويتطلب من التلميذ هنا التمييز ما بين الادراك السمعي، البصري، من خلال إدراك الشيء المختلف والمتشابه من خلال الصور (إدراك بصري)، ونغمة المقطع الأول والأخير

من الكلمة مجرداً من صوت حركة التشكيل (إدراك سمعي). لإظهار القدرة على التمييز بين الأصوات النطقية المختلفة.

- المستوى الرابع: اكمال جملة بمفردة واحدة: ويُقاس بقدرة التلميذ على اكمال الجزء الناقص من الجمل المنطوقة بكلمة واحدة فقط سمعياً بدون عرض بطاقات (تداعي سمعي)، واختيار بطاقة مصورة مكملة لسلسلة من الأحداث ووضعها في مكانها الصحيح (التداعي البصري).
- المستوى الخامس: تحليل الكلمة إلى مقاطع: ويقاس بقدرة التلميذ على تحليل الكلمة الى مقاطع بتركيب نطقي سليم وجمعها مرة أخرى (المزج الصوتي)، ويتدرج المستوى من كلمات ذات المقطعين، ثلاث مقاطع، أربع مقاطع.
- المستوى السادس: تحليل المقطع والكلمة إلى فونيمات (أصغر وحدة صوتية في الكلمة). ويقاس من خلال الطلب من التلميذ تحليل الكلمة الواحدة إلى اصواتها مع مراعاة أصغر وحدة صوتية في الكلمة (التمييز السمعي).
- المستوى السابع: حذف مقطع من بداية الكلمة ونهايتها. ويقاس بقدرة التلميذ على حذف (فونيم واحد/ مقطع من صوتين) من بداية كلمة معروضة ونطقها بشكل صحيح واستكشاف المعنى الجديد، يليه القدرة على حذف (الفونيم الأخير/ المقطع الأخير) من كلمة معروضة ونطقها بشكل صحيح واستكشاف المعنى الجديد.

- **ضبط وتحكيم البرنامج التدريبي (صدق البرنامج التدريبي)**

تم عرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، لأخذ آراءهم وتوجيهاتهم، من حيث الإطار العام للبرنامج، والمحاور والمكونات، والخطة التدريبية المقترحة، حيث أشاد المحكمون بالبرنامج التدريبي المقترح ومحاوره والإطار العام ومكوناته وخطته ودليل المعلم والتلميذ والأنشطة المصاحبة، كما أشاروا إلى بعض التعديلات الضرورية والتي كان أبرزها مراعاة الفروق الفردية في تدرج الأنشطة للمستويات، مع إضافة بعض التحسينات في الشكل العام للبرنامج التدريبي، وصولاً إلى إخراجه بالصورة النهائية.

- **اختبار التوزيع الطبيعي**:

قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في نتائج بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): نتائج اختبار شبيرو – ويلك (Shapiro-Wilk) لفحص التوزيع الطبيعي لنتائج بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي

البُعد	التطبيق	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الحصيلة اللغوية	قبلي	.870	.101
	بعدي	.944	.598
اكمال الجمل بمفردات	قبلي	.940	.555
	بعدي	.940	.550
تحليل الكلمات إلى مقاطع	قبلي	.966	.854
	بعدي	.924	.392
حذف المقاطع من بدايات الكلمات ونهايتها	قبلي	.913	.301
	بعدي	.886	.152
الدرجة الكلية	قبلي	.877	.119
	بعدي	.977	.944

يتضح من جدول (٣) أن القيمة الاحتمالية لجميع الأبعاد وللدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي كان أقل من مستوى (٠.٠٥)، وهذا يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي؛ وبناءً عليه سيتم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**

◄◄ اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين *(Paired Samples T Test)*؛ للفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين لاختبار الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي.

◄◄ معامل مربع إيتا $\eta 2$؛ لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (مهارات القراءة).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها للسؤال الرئيس وينص: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة؟"**

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T Test)؛ لحساب الفروق بين متوسط عينتين مرتبطتين، للكشف عن

دلالة الفرق بين متوسط الأداء في بطاقة ملاحظة مهارات القراءة لعينة الدراسة التي درست باستخدام برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي بين التطبيق القبلي والبعدي، وفيما يلي تفصيل للنتائج جدول (٤).

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T Test) للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات القراءة

مهارات القراءة	التطبيق	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة(T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
الحصيلة اللغوية	قبلي	1.6030	10	.27130	26.995	0.000	دالة احصائيًا	٠.٩٩
	بعدي	3.9508	10	.14353				
اكمال الجمل بمفردات	قبلي	1.4000	10	.32584	23.615	0.000	دالة احصائيًا	٠.٩٨
	بعدي	3.8333	10	.20787				
تحليل الكلمات إلى مقاطع	قبلي	1.3833	10	.24907	16.366	0.000	دالة احصائيًا	٠.٩٧
	بعدي	3.8500	10	.32820				
حذف المقاطع من بدايات الكلمات ونهايتها	قبلي	1.7667	10	.35312	22.678	0.000	دالة احصائيًا	٠.٩٨
	بعدي	3.9889	10	.11049				
الدرجة الكلية	قبلي	1.5713	11	.13752	63.937	0.000	دالة احصائيًا	١
	بعدي	1.6030	10	.27130				

*قيمة T الجدولية عند درجة حرية (٩) ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) = ±٢.٢٦٢

**قيمة T الجدولية عند درجة حرية (٩) ومستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) = ±٣.٢٥٠

يتبين من الجدول (٤) ما يلي:

- **أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات القراءة:**

تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطيْ درجات التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة قبليًا وبعديًا لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي أعلى منه للتطبيق القبلي في الدرجة الكلية.

• **ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعية:**

قيمة (Sig) لكل مجال من المجالات الفرعية لمهارات القراءة تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطيْ درجات التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة قبليًا وبعديًا لمجالات مهارات القراءة الفرعية لصالح التطبيق البعدي، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي أعلى منه للتطبيق القبلي في كل مهارة من المهارات الفرعية.

• **حساب حجم الأثر:**

فيما يتعلق بحجم الأثر الناتج عن توظيف برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة، قامت الباحثة بحساب مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر، من خلال القانون التالي (صافي، ٢٠١٧):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

η^2 : نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يرجع إلى المتغير المستقل، T2: مربع قيمة ت، df: درجة الحرية. وجدول (٥) يوضح مستويات التأثير وفقا لمربع إيتا (η^2) (عفانة، ٢٠١٦)

جدول (٥) يوضح مستويات حجم التأثير

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا (η^2)	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

ويتضح من جدول التحليل رقم (٤) أن قيم معامل مربع إيتا (η^2)للدرجة الكلية ولجميع المجالات للأثر الناتج عن توظيف برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة هي درجة تأثير "كبيرة "، مما يدلل على أن درجة تأثير البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة كان كبيراً.

أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطيْ درجات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح التطبيق البعدي مما يدلل على فاعلية البرنامج القائم على الوعي الصوتي كتدخل تدريسي علاجي يعتمد على تطوير المهارات اللغوية

الصوتية، والتي تم توظيفها من خلال مجموعة من التدريبات والأنشطة الموجهة المتدرجة المستويات مع مراعاة ارتباطها بشكل مباشر مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ذات العلاقة بالعمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم، حيث أظهر التلاميذ درجة كبيرة في ارتقاء مهارات الوعي الصوتي والتي ظهرت بشكل جلي في مهارات التمييز السمعي من خلال قدرتهم على تمييز الايقاعات المتشابهة، والتكامل السمعي والبصري من خلال اكمال الجزء الناقص الصوري واللغوي، والتداعي السمعي والبصري، وقدرتهم على المزج الصوتي للكلمات، وتحليل المقطع والكلمة إلى أصغر وحدة صوتية. عدا عن ذلك تنوع الاستراتيجيات التعليمية القائمة على التعلم النشط قد ساهم في نجاح البرنامج التدريبي، كما أن دافعية المعلمات ورغبتهن في تحسين القراءة للتلاميذ كان لها أثرا إيجابي في نجاح البرنامج. وجاءت النتيجة متسقة مع نتائج دراسة كل من (Olima, 2018)؛ (Abu Mandeel, 2018))، (عبد الله، ٢٠١٩)، (سالم، ٢٠٢٠)؛(Kandil, 2021) ؛ (Vaknin, Nusbaum, 2021).

- **توصيات الدراسة**:

- تضمين مهارات الوعي الصوتي بمنهاج القراءة المعتمد لكل مرحلة دراسية بمدارس التعليم العام من الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية.
- تسليط الضوء على التدخلات العلاجية القائمة على البرامج التدريبية لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية بهدف التدريب على توظيف الأساليب والوسائل والتي من شأنها رفع مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ.
- الالتفات إلى تدريبات الوعي الصوتي على كونها محور رئيس في بناء برامج التدريس العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- **المراجع**:

- أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ طيبة، نادية؛ محفوظي، عبد الستار، وإيفرات، جون (٢٠١٢). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو علام، رجاء (٢٠١٤) *مناهج البحث في الرياضيات النفسية والتربوية*. الطبعة ٩. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- بوسمينه، مريم (٢٠٢١). الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة في الطور الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- https://dspace.univ-msila.dz/server/api/core/bitstreams/5c9814f8-1b24-4762-a0ce-693d0a3311fe/content

- جاب الله، علي سعد، دياب، مروة، وأبو زيد، عبد الله (٢٠١٢). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كلية التربية. جامعة بنها. مج (٢٣)، ع٩١، ٩٩- ١٣٣.
- الحارثي، صبحي (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٠، العدد ٢، ١٣- ٥٧.
- حمدان، محمد، والبلوى، فيصل (٢٠١٩). تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد (٣٣)، العدد (٢)، ٢٤٧- ٢٧٤.
- https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/4_Tezt07m.pdf
- السيد، سليمان (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
- السريع، عبد الله محمد، والعتيبى، نور عبيد (٢٠٢١). علاقة مهارة الوعى الصوتى بالأداء القرائى لدى تلميذات الصفوف الأولية. مجلة العلوم التربوية، المجلد (٣٣)، العدد (٤)، ٧٧٩- ٨٠٣.
- https://jes.ksu.edu.sa/ar/node/6803 .
- سالم، محمد السيد إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعى الصوتى في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رابطة التربويين العرب، المجلد ١١٧، ع١١٧، ٢٣- ٧٠. DOI:10.21608/SAEP.2020.67660
- سيد، إمام مصطفى، بشري، صمويل تامر، عجلان، عفاف محمد، حلمي، نورا محمد (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي، مج (٥)، ع٤، ١٢٩- ١٥٠.
- شحاته، حسن (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر.
- صالحة، سمير خالد (٢٠١٧). *الإحصاء التربوي*. فلسطين: مكتبة آفاق للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، خالد رمضان (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة جدة، مج (٤)، ع١٢، ١٥١- ٢٠٥.
- العسمي، عفاف وصل الله عابد (٢٠٢١). أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد ٢٨، ٦٧- ٨٠.
- عبد الله، رشا صبحي (٢٠١٩). برنامج تدريبي في الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية ببنها، مج٣٠، ع١٢٠، ٩٧- ١٤٤.

- عفانة، عزو (٢٠١٦). *قياسات حجم التأثير والاحصاء الاستدلالي في البحوث التربوية والنفسية*. غزة: مكتبة سمير منصور.
- الكحالي، سالم ناصر (٢٠١٧). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر.
- المفتي، محمد. (١٩٩٦) *دور التكنولوجيا المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم .قراءات في تعليم التكنولوجيا* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

- Abd Al-bari, M. (2010). The Psychology of Reading and its Educational Applications. Dar Al-Massira for Publishing & Distribution. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.790
- Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, vol.22(2),201-218. 10.1007/s11145-007-9109-3
- Beirat, S. A., & Al-Hawamdeh, M. F. (2023). The Effectiveness of an Educational Program Based on Phonological and Morphological Awareness in Improving Reading Skills of Third-Grade Students in Jordan. *Dira sat: Educational Sciences*, *50*(2), 491–508. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.790
- Falth, L., Gustrson, S., & Svensson, I. (2017) Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. Education,137 (3),261-276. https://www.researchgate.net/publication/314758638_Phonological_awareness_training_with_articulation_promotes_early_reading_development
- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T. and Heimann, M. (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. Journal of Learning Disabilities, 44(2), 123–35. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21383105/
- James, E., Currie, N., Tong, Sh., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. Journal of Research in Reading, 44(1), 110-130.

- https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9817.12316
- Kandil, H. (2021). The Effectiveness of a Program based on Phonological Awareness to Improve the Reading of People with Reading Difficulties (Dyslexia) Among Fifth Grade Students in The Schools of Nablus District, Unpublished Ph.D. Thesis, An-Najah National University.DOI: https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.790
- Lyytinen et al., (2004). Early Development of children at familial risk for dyslexia follow – up from birth to school – age. Dyslexia, Aug, 10(3),146-178).https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15341196/
- Macmillan, B. M. (2002) Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 4-42. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.00156
- Mattison, R.E. (2008). Characteristics of Reading Disability Types in Middle School Students Classified ED. Behavioral Disorders, 34, (1), 27-41.
- Melby-Lervag, M. (2012). The relative predictive contribution and causal role of phoneme awareness, rhyme awareness and verbal short-term memory in reading skills: a review. Scandinavian Journal of Educational Research, 56(1), 101-118.https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.621215
- Olimat, E. (2018). The Effectiveness of a Computerized Training Program to Develop Phonemic Awareness Skills to Activate the Reading and Writing Ability of a Sample of Talented Students with Learning Disabilities. Journal of Educational and Psychological Studies, 12(1), 130-146.doi:10.24200/jeps.vol12iss1pp130-146
- Paige, D, Rpley, W, smith, G, Olinger C, & Leslie M (2018). Acquisition of letter naming knowledge, phonological awareness, and spelling knowledge of kindergarten children at risk for learning to read. child development research, 1-10. Doi 10.1155 / 2018 / 214294.2018: 1-10.
- Pannell, M., (2012): Relationships Between Reading Ability in Third Grade and Phonological Awareness in Kindergarten Publication info: East Tennessee State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.https://dc.etsu.edu/etd/1410/

- Pavelko, S., Liberman, J, Schartz, J., Hahs- Vaughn, D. (2018). The Contributions of Phonological Awareness, Alphabet Knowledge, and Letter Writing to Name Writing in Children with Specific Language Impairment and Typically Developing Children. Feb 6; 27 (1):166 - 180.doi:10.1044/2017_AJSLP-17-0084.
- Robinson, S., (2010): The effects of embedded phonological awareness training on the reading and spelling skills of kindergarten students, Publication info: The University of North Dakota, ProQuest, UMI Dissertations Publishing: Ph.D.https://commons.und.edu/theses/1026/
- Sergers, Eliane. & Verhoeven, Ludo. (2005). Long-term effects of commuter training of phonological awareness in kindergarten. Journal of Computer Assisted Learning, V, 21, PP17-27.http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00107.x
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2001). The Neurobiology of Reading and Dyslexia. Basics, 5, Issue A, 11-15.
- Shawahin, K. (2018). A Teacher's Guide to Teaching Reading and Writing from Early Childhood Through Primary School. Ealam Alkutub for Publishing & Distribution.
- Vaknin-Nusbaum, V. (2021). Morphological Awareness: A Tool to Promote Reading Fluency and Accuracy in Hebrew in Students with Reading Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 36(1), 26–39.https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ldrp. 12236

❋❋❋❋❋