تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية

روان بنت محمد علي السويل

(مرشحة للدكتوراه في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، إضافة إلى الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي ينفذونها في غرفة المصادر لتدريس مهارات الوعي الفونولوجي، والاستراتيجيات المستخدمة لتشخيص مهارات الوعي الفونولوجي. واستخدمت الباحثة منهج البحث الكيفي، واعتمدت على أداة المقابلة الفردية شبه منظمة. وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (١٢) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم، من بينهم سبعة ذكور وخمسة إناث. وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل الموضوعي الانعكاسي والاستعانة ببرنامج MAXQDA Analytics Pro 24. وأظهرت النتائج وجود عدد من التصورات العقلية والمنحوتة لمعلمي صعوبات التعلم. والتصورات العقلية هي: ممارسة مبنية على الأدلة، والارتقاء بمستوى التلميذ، والإعداد العلمي والمهني لمعلم صعوبات التعلم، والخلط بين مفهوم الوعي الفونولوجي ومفهوم الوعي الصوتي، وقلة المصادر العربية. وأما التصورات المنحوتة هي: توظيف الوعي الفونولوجي، واستراتيجيات التدريس، وتشخيص الوعي الفونولوجي، والتطوير المهني لمعلم صعوبات التعلم. وتوصي الدراسة بالاستفادة من النتائج في تدريب معلمي صعوبات التعلم لمعرفة مهارات الوعي الفونولوجي واستراتيجيات تدريسه؛ مما يسهم في تجويد مخرجات التدريس.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي، معلمي صعوبات التعلم، صعوبات التعلم، القراءة، المرحلة الابتدائية.

Learning disabilities teachers' perceptions about the importance of teaching phonological awareness skills to students with learning disabilities in reading at the elementary stage

PhD. Rawan Mohammed Ali Alsuwaiyel
Department of Special Education, Faculty of education,
King Saud University, Saudi Arabia.

Abstract:

This study aimed to know the perceptions of learning difficulties teachers in the elementary stage about the importance of teaching phonological awareness skills to students with learning difficulties in reading, in addition to the strategies, programs and activities they implement in the resource room to teach phonological awareness skills, and the strategies used to diagnose phonological awareness skills. The researcher used the qualitative research method, and relied on the semi-structured individual interview tool. The number of participants in this study was (12) of learning difficulties teachers, including seven males and five females. The data were analyzed using the reflexive thematic analysis method and using the MAXQDA Analytics Pro 24 program. The results showed the presence of several mental and formed perceptions of learning difficulties teachers. The mental perceptions are evidence-based practice, improving the level of the student, scientific and professional preparation of the learning difficulties teacher, confusion between the concept of phonological awareness and the concept of phonemic awareness, and the lack of Arabic sources. As for the formed perceptions, they are employing phonological awareness, teaching strategies, diagnosing phonological awareness, and professional development of the learning difficulties teacher. The implications of the study findings could be applied to training learning difficulties teachers to know the skills of phonological awareness and its teaching strategies, which contributes to improving teaching outcomes.

Keywords: Phonological awareness, learning disabilities teachers, learning disabilities, reading, elementary stage.

تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية

روان بنت محمد علي السويل

(مرشحة للدكتوراه في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)

المقدمة:

تُعدُّ مهارة القراءة من أهم نوافذ اكتساب المعرفة الإنسانية، ومن المهارات اللغوية المهمة للتلاميذ للمضي قدمًا في مسيرتهم التعليمية، حيث تستند القراءة على تفكيك رموز مطبوعة تسمى حروفًا لتكوين المعنى، وصولًا إلى مرحلة الإدراك والفهم، وتنمية الحصيلة الفكرية واللغوية، والقدرة على التحصيل الدراسي. ومن المرجح أن يواجه التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة تأثيرات كبيرة على قدرتهم للوصول لمعظم المواد الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي. ولذلك، حظيت القراءة باهتمام الباحثين والمربين وخصوصًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسي، ٢٠١٩; الزميلي وغريب، ٢٠٢١).

وصعوبات التعلم في القراءة هي أحد أنواع صعوبات التعلم، وأكثرها شيوعًا بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية (Kirby & Snowling, 2022). ولسوء الحظ فلا توجد بيانات متاحة حول درجة انتشار صعوبات التعلم في القراءة في معظم نظم التعليم العربية (الديسي، ٢٠١٩)، بما فيها المملكة العربية السعودية. ويمتاز بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية بصعوبة في الوعي بالأصوات اللغوية، والربط بين شكل الحرف وصوته، وتكوين كلمة من مجموعة من الحروف، وتحليل وتهجئة الكلمات غير المألوفة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وأما بشأن سبب صعوبات التعلم في القراءة، فتُشكل فرضية القصور في الوعي الفونولوجي النظرية الأكثر قبولًا على نطاق واسع (Harris & Hodges, 1995; Kirby & Snowling, 2022). حيث يبرز الوعي الفونولوجي بصفته أحد الأسباب المعرفية التي يمكن أن تؤثر على اكتساب التلاميذ للمهارة القرائية في المراحل الأولية من التعليم المدرسي. وسعى كلًا من مورتون وفريث (Morton & Frith, 1995) لوضع

النموذج السببي لتفسير صعوبات التعلم، وتحديدًا صعوبات القراءة، من خلال مقارنة مختلف النظريات المفسرة لها وطبيعة العلاقات المفترضة فيما بينها. وفيما بعد، تم تحسين هذا النموذج بواسطة فريث حيث أشارت إلى ثلاثة مستويات ذات علاقة بالعوامل البيئية التي تتفاعل على أي من هذه المستويات أو جميعها وهي المستوى البيولوجي، والمعرفي، والسلوكي (Frith, 1997). هذا وجادل فريث بأن نظرية القصور الفونولوجي Phonological Deficit Theory هي حلقة الوصل ما بين المستوى البيولوجي والمستوى السلوكي، والذي يظهر من خلال الترميز السيئ في لفظ الحروف الأبجدية.

والوعي الفونولوجي Phonological Awareness هو القدرة على فهم الطرق المختلفة التي يمكن بها تقسيم اللغة المنطوقة إلى وحدات أصغر والتلاعب بها بما في ذلك تقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع لفظية، وبدايات الكلمات ونهاياتها أو القوافي، والأصوات المنفردة أو الفونيمات، هذا ويتضمن التلاعب بهذه الوحدات حذف أو إضافة أو استبدال المقاطع اللفظية أو الأصوات. وبالرغم من استخدام الوعي الفونولوجي والوعي الصوتي أحيانًا بالتبادل، إلا أنهما مختلفان تمامًا، فالوعي الصوتي (الفونيمي) Phonemic Awareness هو المستوى الأكثر تطورًا للوعي الفونولوجي وأحد جوانبه والمتمثل في فهم أن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات منفردة، والقدرة على التلاعب بهذه الأصوات إما عن طريق التجزئة أو المزج أو استبدالها داخل الكلمات لإنشاء كلمات جديدة (Chard & Dickson, 1999; Devries, 2023; Harris & Hodges, 1995).

وبالإضافة لذلك، أكد شايويتز وشايويتز (٢٠٢٠/ ٢٠٢٣) على وجوب أن يفهم كل تلميذ مواضع الفصل الطبيعية في الكلمات أي المقاطع اللفظية، ومن ثم يستخدم معرفته بالعلاقات بين الحروف وأصواتها لتحليل كل مقطع لفظي إلى الأصوات المنفردة. ولذا، فبمجرد إدراك التلميذ لمهارات الوعي الفونولوجي يغدو في طريقه لفك الترميز القرائي. ويتفق ذلك مع عدد من الدراسات العربية التي توصلت إلى أن تدني مهارة الوعي الفونولوجي تُميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن أقرانهم العاديين، وذات تأثير

دال إحصائيًا على عملية القراءة، وأن الوعي الصوتي أهم عامل مفرق بين الفئتين (الجعيد وطيبة، ٢٠١٨; منتصر وآخرون، ٢٠١٤).

مشكلة الدراسة:

تُعد اللغة العربية في المقام الأول نظامًا صوتيًا للاتصال، حيث تُقرأ كما تكتب من خلال جهاز السمع والنطق، وعلى هذا الأساس يُعد الوعي الفونولوجي أحد المهارات الأساسية والهامة في تحسين عملية القراءة من خلال تحسين مهارة فك ترميز الحروف في الكلمة المفردة (الديسي، ٢٠١٩). والوعي الفونولوجي أيضًا من المؤشرات الأولية الأكثر تنبؤًا باكتساب المبدأ الألفبائي للنظام اللغوي للغة المستهدفة، ذلك أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي وجودة المهارة القرائية علاقة طردية، بل وثنائية الاتجاه وخصوصًا في المراحل الأولية من التعليم المدرسي، واللغة الإنجليزية واللغة العربية بالقياس تشتركان في طبيعة النظام الكتابي الألفبائي (السريع، 2021).

ولذلك، أشارت اللجنة الوطنية للقراءة إلى تدريس الوعي الفونولوجي كعنصر أساسي يساهم بشكل كبير في فعالية قراءة الكلمات وفهم المقروء (NRP, 2000). حيث يُعد التدريب على الوعي الفونولوجي ممارسة مبنية على الأدلة أثبتت الأبحاث فاعليتها للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما ورد في التقرير الصادر من مركز تبادل المعلومات الذي أشار إلى تقييم الممارسة بأنها ذات آثار إيجابية محتملة على تطوير مجال اللغة والتواصل (WWC, 2012). كما ويتفق الباحثون على ضرورة التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي سواءً قبل تعليم القراءة أم في أثنائها، ذلك أن نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة أو إخفاقهم في عملية تعلمهم للقراءة قد يتوقف على كفاءتهم في الوعي الفونولوجي (العسمي وأكرم، ٢٠٢١; النعيمات والعويدي، 2023; حمدان والبلوي، 2018; شتا، ٢٠٢٢;2017 ,.Elhoweris, et al ,.Almheiri, et al., 2018). وبالإضافة لذلك، عمِلت شركة تطوير للخدمات التعليمية بالتعاون مع الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار على بناء المعايير النمائية للتعلم المبكر في المملكة العربية السعودية، ومنها معيار التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة الذي تضمن مسار

الوعي الصوتي كأحد المسارات الفرعية للقراءة (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2015). واعتمدت دراسة ريهفيلد وآخرون (Rehfeld et al., 2022) على التحليل التلوي لعدد ١٣٣ دراسة بهدف البحث في آثار تدخلات الوعي الصوتي المقدمة للأطفال المعرضين لصعوبات القراءة والأقل من تسعة عشر عامًا، وتوصلت إلى فاعلية هذه التدخلات للأطفال من مختلف الأعمار، ولكن أكدت على قوة فاعليتها في مرحلة الطفولة المبكرة والصف الأول. وبالتالي، وبالنظر إلى الأهمية المنسوبة إلى تحسين مهارات الوعي الفونولوجي، فمن المهم التأكيد على دور معلمي صعوبات التعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ولعل من نافلة القول التأكيد على أهمية توظيف معلمي صعوبات التعلم لمهارات الوعي الفونولوجي في عملية تدريس القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ونظرًا لقلة الدراسات العربية الحديثة فيما يخص تصورات معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الشوربجي وآخران، 2015; الزميلي وغريب، 2021)، ونظرًا لأهمية تصورات المعلمين لكونها ذات تأثير قوي على ممارساتهم التعليمية ورضاهم في تبني استراتيجيات جديدة، فإنه من الضروري دراسة تصورات المعلمين واستراتيجياتهم لتزويد مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز عليه في تقويم البرامج الحالية والإعداد والتطوير المهني ولتحسين العملية التعليمية نحو التنمية الناجحة لمهارات القراءة (Torman, 2012; Veríssimo, et al., 2021). ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، والتي تتمحور في التساؤل الرئيس التالي:

ما هي تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. معرفة تصورات معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

٢. معرفة تصورات معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حول الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي ينفذونها في غرفة المصادر لتدريس مهارات الوعي الفونولوجي، والاستراتيجيات المستخدمة لتشخيص مهارات الوعي الفونولوجي.

٣. التعرف على أبرز المقترحات التي تُسهم في تحسين تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الجانب النظري والتطبيقي على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١. قلة الأدبيات والدراسات العلمية - بحسب علم الباحثة - التي تناولت موضوع تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية في العالم العربي، وتحديدًا في المملكة العربية السعودية. لذا من المؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية عن تصورات معلمي صعوبات التعلم بما يعود بالفائدة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

٢. قلة الدراسات العلمية - بحسب علم الباحثة - التي استخدمت منهج البحث الكيفي Qualitative Research في دراسة تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، مما يساعد في الحصول على وفرة في المعلومات حول واقع الخدمات المقدمة من قبل معلمي صعوبات التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في غرفة المصادر، وتصورات معلمي صعوبات التعلم حول تلك الخدمات.

الأهمية التطبيقية:

١. تفيد نتائج هذه الدراسة صانعي القرار من خلال التعرف على تصورات معلمي صعوبات التعلم حول تدريس مهارات الوعي الفونولوجي، والاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي ينفذونها في غرفة المصادر لتدريس وتشخيص مهارات الوعي الفونولوجي.

٢. تفيد نتائج هذه الدراسة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من خلال التعرف على تصورات معلمي صعوبات التعلم حول تدريس مهارات الوعي الفونولوجي، حيث يُعد ذلك عاملًا مهمًا عند الموافقة على انضمام أبنائهم في برامج صعوبات التعلم.

٣. تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم المقترحات لتطوير الخدمات المقدمة من قبل معلمي صعوبات التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في غرفة المصادر.

مصطلحات الدراسة:

معلمي صعوبات التعلم (Learning disabilities teachers)

معلم صعوبات التعلم هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة - في مسار صعوبات التعلم - على مستوى البكالوريوس أو أعلى ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويقدم أيضًا الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويُقصد بمعلمي صعوبات التعلم إجرائيًا: كل معلم أو معلمة حاصلين على درجة البكالوريوس فما أعلى في تخصص التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، ويعملون في مدارس المرحلة الابتدائية المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، والمكلفين بتشخيص التلاميذ المحالين إلى غرفة المصادر وإعداد وتدريس البرامج التربوية الفردية بما يتناسب مع قدرات واحتياجات هؤلاء التلاميذ.

الوعي الفونولوجي (Phonological awareness)

الوعي الفونولوجي هو مهارة لغوية شفوية متعددة المستويات، تُعرَّف عادةً بأنها الحساسية للبنية اللغوية للكلمات المنطوقة بصرف النظر عن معانيها، وتتضمن الوحدات اللغوية وحدات مقطعية (كلمات، ومقاطع لفظية)، ووحدات فرعية (بدايات وقوافي، وأصوات منفردة) (ILA, 2019).

ويقصد بالوعي الفونولوجي إجرائيًا: أحد مكونات اللغة العربية، ويعني قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على إدراك ومعالجة كل ما يتعلق ببنية اللغة العربية المتعلقة بتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع لفظية، والمقاطع اللفظية إلى أصوات منفردة، إضافة إلى التلاعب بالمقاطع اللفظية أو الأصوات المنفردة لتكوين المفردات بما في ذلك الحذف والإضافة والمزج.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة (Students with learning disabilities in reading)

يُعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بأنهم حالة خاصة من حالات صعوبات التعلم، يمتازون باضطراب في المهارات المتعلقة بالقراءة كصعوبة الوعي بالأصوات المنفردة، أو بناء المفردات، أو الطلاقة اللغوية، أو الفهم القرائي، ويرجع ذلك لاضطراب في وظائف المخ، وليس إلى درجة الذكاء، أو ضعف فرص التعلم، أو البيئة، أو الظروف الاجتماعية (أبو نيان والدغمي، ٢٠١٦).

ويقصد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة إجرائيًا: التلاميذ المشخصون بأنَّ لديهم صعوبات تعلم في القراءة، والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر الملحقة بالمدارس الابتدائية التابعة لوزارة التعليم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦/١٤٤٧ هـ. ويظهر على هؤلاء التلاميذ صعوبة في مهارات القراءة كالصعوبة في الوعي بأصوات الحروف أو حذف بعض المقاطع اللفظية للكلمات أو قلبها، وذلك بسبب إما عوامل بيئية، أو جسمية، أو نفسية.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية.

٢. الحدود المكانية: المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

٣. الحدود البشرية: معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وعددهم (٢٨٩٩) معلم ومعلمة في عام ١٤٤٥هـ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٤).

٤. الحدود الزمانية: أجريت المقابلات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦/١٤٤٧ هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، إلا أن هناك بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بعض الجوانب التي تشابهت في موضوعها مع الدراسة الحالية. حيث قام تشيزمان وآخرون (Cheesman et al., 2009) بدراسة وصفية هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة بالوعي الصوتي ومهاراته، والمقدرة على التمييز بين الوعي الصوتي والصوتيات، وما إذا كان هناك اختلافات بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام في المرحلة الابتدائية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في سنتهم التدريسية الأولى. وشارك في هذه الدراسة (٢٢٣) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من (١٠٢) منطقة مدرسية في ولاية شمال شرق الولايات المتحدة، بواقع (٥٢) معلمًا من التربية الخاصة، و (١١٨) معلمًا من المرحلة الابتدائية، و (٥٣) معلمًا من مرحلة الطفولة المبكرة. تم الاتصال بالمشاركين في هذه الدراسة عبر البريد العادي وطُلب منهم إكمال استبيان مكون من (١٥) عنصرًا تم تطويره من قبل المؤلف الأول وتكييفه من عدة مصادر. وكشفت النتائج أن أعدادًا كبيرة من هؤلاء المعلمين لديهم معرفة محدودة بالوعي الصوتي، ويبدو أنهم غير مستعدين بشكل كافٍ لتعليمه، وغير قادرين على اختيار المواد أو الأنشطة المناسبة، ويفتقرون إلى مهارات تحليل الكلمات المكتوبة إلى فونيمات، ويخلطون باستمرار بين الوعي الصوتي والصوتيات. وكشفت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة فيما يتعلق بمعرفة الوعي الصوتي، أو

المقدرة على التمييز بين الوعي الصوتي والصوتيات، وأن معلمي التربية الخاصة لم يكن لديهم معرفة أو مهارات في الوعي الصوتي أكثر من نظرائهم في التعليم العام. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن خريجي برامج إعداد المعلمين يدخلون المهنة دون المعرفة الأساسية المطلوبة والممارسة الكافية في الوعي الصوتي التي يقترحها المجلس الوطني لجودة المعلم. ولذلك، فمن المتوقع أن يواجه هؤلاء المعلمين صعوبة كبيرة في التعرف على المنبئات الأساسية لفشل القراءة أو إشراك الطلاب في الأنشطة المصممة لتعزيز الوعي الصوتي.

وقام الشوربجي وآخران (٢٠١٥) بدراسة للتعرف على الممارسات الفعلية للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للغة العربية في الصفوف الأولية لدى معلمات الصفوف الأولية ومعلمات صعوبات التعلم في سلطنة عمان. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب الكيفي، وتكونت أداة الدراسة من المقابلات الشخصية بموجب (14) سؤالاً مفتوحًا، ومن ثم استخدام أساليب تحليل مضمون الإجابات لاستخلاص النتائج. وتكونت عينة الدراسة من (12) معلمة منهن ست معلمات للصفوف الأولية وست معلمات لصعوبات التعلم، جميعهن من التعليم الأساسي بمدارس محافظة السيب في مسقط بسلطنة عمان. وأشارت نتائج الدراسة إلى انعدام أو محدودية معارف المعلمات بصفة عامة بالوعي الفونيمي والفونولوجي وإن كانت مرتفعة نسبيًا لدى معلمات صعوبات التعلم، ونقص فهم أهمية الوعي الفونيمي والفونولوجي لدى المعلمات بصفة عامة، وذلك يجعلهن لا يسعين إلى استخدامه بالدرجة الكافية، وإن كانت إجابات معلمات صعوبات التعلم أكثر مهنية وقربًا إلى المعلومات الصحيحة. وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس الوعي الفونيمي والفونولوجي بالطريقة الصحيحة، حيث وجد الفريق البحثي عن طريق ملاحظة الوسائل التعليمية الملصقة في الفصول أن هناك من المعلمات من يستخدم بعض أساليب الوعيين في تدريسهم للقراءة دون علمهم بذلك وبأسلوب خاطئ؛ وهذا ما يفسر انعدام معارف المعلمات بصفة عامة بتقييم تدريس الوعيين وتأثيرهما في تحسين قراءة الطلاب. وأوصت الدراسة بقيام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بنشر ثقافة الوعي الفونيمي والفونولوجي بين معلمات الصفوف الأولية ولا سيما معلمات صعوبات التعلم.

وأجرى كلٌ من كارسون وبايتو (Carson & Bayetto, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات تقييم الوعي الفونولوجي، والمعرفة المبلغ عنها ذاتيًا عن الوعي الفونولوجي، والمعرفة الفعلية بالوعي الفونولوجي، بالإضافة إلى العلاقات الرئيسة بين ممارسات تقييم الوعي الفونولوجي والمعرفة المبلغ عنها ذاتيًا والمعرفة الفعلية بالوعي الفونولوجي للمعلمين الذين يعملون مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٧ أعوام. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث أُعدت استبانة تتضمن (٣٨) سؤالًا استقصائيًا، وذلك على عينة مكونة من (102) معلماً استراليًا كانوا يعملون مع الأطفال إما في سنة ما قبل المدرسة أو في أول عامين من المدرسة من معلمي المرحلة الابتدائية المبتدئين ومعلمي و/ أو منسقي التعليم الخاص. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن ما يصل إلى ٨٠٪ من معلمي سنة ما قبل المدرسة شاركوا في تقييم الوعي الفونولوجي، إلا أن ذلك يتم على أساس عرضي إلى نادر باستخدام عمليات غير رسمية تهيمن عليها الملاحظة والحكم المهني بدلاً من الأساليب الأكثر معيارية. كما واستخدم ما يصل إلى ٨٧٪ من معلمي أول عامين من المدرسة تقييم الوعي الفونولوجي على أساس منتظم باستخدام طرق التقييم الرسمية وطرق التقييم غير الرسمية مثل الملاحظة والحكم المهني. وأما فيما يتعلق بمعرفة الوعي الفونولوجي المبلغ عنها ذاتيًا، فأشارت النتائج إلى أن المعلمين غالبًا ما يبالغون في تقدير معرفتهم بالوعي الفونولوجي، وأن الفجوة بين المعرفة المبلغ عنها ذاتيًا والمعرفة الفعلية بالوعي الفونولوجي غالبًا ما تكون أكثر وضوحًا بالنسبة للمعلمين الذين لديهم معرفة أقل بالوعي الفونولوجي. وخلصت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن عدم التطابق بين المعرفة المبلغ عنها ذاتيًا بالوعي الفونولوجي والمعرفة الفعلية يثير مخاوف بشأن التحديات التي يواجهها المعلمون عند محاولة قياس الوعي الفونولوجي بدقة وموثوقية. وأوصت الدراسة بضرورة بذل جهد تعاوني لدعم المعلمين في رفع معرفتهم الفعلية بالوعي الفونولوجي وخصوصًا الوعي الصوتي عبر قطاع التعليم الأسترالي.

أما دراسة نايت (Knight, 2018) فهدفت إلى التحقق من معرفة المعلمين وفهمهم لعسر القراءة، وكيفية تلقي هؤلاء المعلمين تدريبًا حول عسر القراءة، وكيف أثر ذلك على معرفتهم وممارساتهم في العمل مع التلاميذ ذوي عسر القراءة. واستخدمت الدراسة مسح واسع النطاق لمعلمي الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية والتعليم العالي والمدارس الخاصة في إنجلترا وويلز في يونيو من عام 2016، عن طريق إعداد استبانة عبر الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (2,600) معلمًا. وأظهرت نتائج الدارسة أن المعلمين الذين شملهم الاستطلاع ذكروا أن عسر القراءة لم تتم تغطيتها بشكل جيد على الإطلاق في البرنامج الأولي لتعليم المعلمين. حيث إن الأغلبية الكبرى من هؤلاء المعلمين يبنون فهمهم لعسر القراءة على الجوانب السلوكية، تليها الجوانب المعرفية المتمثلة مثل المعالجة الفونولوجية، واختلافات المعالجة، ومشاكل فك التشفير والذاكرة. هذا وكانت الجوانب البيولوجية هي الأقل شيوعًا. كما وضحت النتائج أن المعلمين الذين عملوا في مهنة التدريس لفترة أطول والذين تلقوا تدريبًا إضافيًا كانوا أكثر عرضة للشعور بالثقة في العمل مع التلاميذ ذوي عسر القراءة ولديهم معرفة متزايدة بالجوانب المعرفية لعسر القراءة. وأوصت الدراسة بأهمية التدريس الإلزامي لعسر القراءة في البرنامج الأولي لتعليم المعلمين في إنجلترا وويلز وتوفير المعرفة بالجوانب المعرفية لعسر القراءة، مثل المعالجة الفونولوجية، والتي يُعرف عنها أنها توفر معلومات عن التدخلات الأكثر فعالية.

وقد أجرى كلٌ من العرفج والعمير (٢٠٢٠) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي لتعليم القراءة بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. وقد أُعدت استبانة كأداة للدراسة اشتملت على (20) عبارة. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بلغت (38) معلمة من معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في محافظة الأحساء. وأظهرت نتائج الدراسة أن معرفة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمهارات الوعي الصوتي متوسطة بشكل عام؛ وقد يُعزى هذا لعدم الإشادة بها في تدريب المعلمات، وعدم وجود ورش تدريبية لمهارات الوعي الصوتي في وزارة التعليم، وعدم تضمينها في المنهج والخطة التربوية

الفردية وحتى عند وجودها تكون بشكل عرضي ومن غير معرفة المعلمة لمسمى مهارات الوعي الصوتي. كما وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي متوسطة بشكل عام؛ وقد يعزى هذا إلى عدم المطالبة فيها، وعدم إقامة دورات تدريبية حول كيفية تعليم هذه المهارات للتلميذات ذوات صعوبات القراءة. وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمات على تطبيق مهارات الوعي الصوتي أثناء تعليمهن القراءة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ بهدف تجويد مخرجات تدريسهن.

وهدفت دراسة الزميلي وغريب (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة واحده لجمع البيانات وهي اختبار معرفي من تطوير الباحثتان تكون من (26) فقرة مع وضع أربع خيارات لكل فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (299) معلمة تم اختيارهن بطريقة قصدية منهن (233) معلمة لمادة لغتي للصفوف الأولية، و (66) معلمة لغرف المصادر يتواجدن في (65) مدرسة. وبينت نتائج هذه الدراسة مستوى متوسطًا أقرب للمنخفض لأداء المعلمات على مجالات الاختبار؛ حيث تم ترتيب مستوى المعرفة تنازليًا كالآتي: مجال علاقة الوعي الصوتي بصعوبات القراءة والكتابة حيث تُظهر فقراته دراية غالبية المعلمات بتلك العلاقة، يليه مجال مفاهيم الوعي الصوتي الذي تُظهر فقراته خلط غالبية المعلمات بين مفهوم الوعي الصوتي ومفهوم ربط أصوات الحروف برسمها، ثم يليه مجال تدريس مهارات الوعي الصوتي الذي تُظهر فقراته خلط المعلمات بين تدريس مهارات الوعي الصوتي والتدريس بالطريقة الصوتية، وأخيراً مجال قياس مهارات الوعي الصوتي حيث لُوحظ ضعف قدرة غالبية المعلمات بكيفية حساب عدد الأصوات والمقاطع الصوتية. وعُزي هذا القصور إلى عدة أسباب منها طبيعة الإعداد المهني الذي مر على هؤلاء المعلمات قبل الخدمة، أو مضمون الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة.

واقترحوا أن يتم تضمين تدريس مهارات الوعي الصوتي في مقررات إعداد معلمات اللغة العربية للصفوف الأولية ومعلمات التربية الخاصة.

وهدفت دراسة الخصاونة (Khasawneh, ٢٠٢١) إلى التعرف على المشكلات المتعلقة بتدريس الوعي الفونولوجي في اللغة الإنجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ في مدينة إربد بالأردن، وما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيري الجنس وسنوات الخبرة من وجهة نظر هؤلاء المعلمين. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الكمي الوصفي، واستبيان عبر الإنترنت مكون من (٣٢) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان للمشكلات ذات الصلة بالمناهج الدراسية بما في ذلك عدم ملاءمتها للتطور اللغوي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم المشكلات ذات الصلة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بما في ذلك الاعتماد على الآخرين لمساعدتهم في أداء واجباتهم المدرسية، ومن ثم المشكلات ذات الصلة بمعلمي اللغة الإنجليزية بما في ذلك عدم حصول المعلمين على الدعم الكافي وقصور معرفتهم الذي يجعل من الصعب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اكتساب المهارات اللازمة لزيادة مستويات الوعي الفونولوجي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى هذه المشكلات كان متوسطًا ولم يكن للجنس والخبرة أي تأثير على الاتجاهات نحو هذه المشكلات. وأوصت هذه الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على الأساليب المثلى لتدريس الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وحاولت دراسة فيريسيمو وآخرون (Veríssimo, et al., ٢٠٢١) الكشف عن الأهمية التي يوليها معلمو مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية لتعزيز الوعي الفونولوجي، واستراتيجيات تعزيز الوعي الفونولوجي التي يطبقونها في ممارساتهم المهنية في مشروع بحثي يهدف إلى تعزيز النجاح المدرسي في مجموعة من المدارس ذات معدلات عالية من الرسوب المدرسي والتسرب. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الكيفي عن طريق مقابلات فردية شبه منظمة مع عشرة معلمين من مدرسة واحدة في البرتغال، بواقع خمسة

معلمين في مرحلة ما قبل المدرسة وخمسة معلمين في المرحلة الابتدائية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هؤلاء المعلمين بشكل عام يعرفون ويقدرون الوعي الفونولوجي ويحددون أهميته في تفسير صعوبات التعلم. وأما بالنسبة لاستراتيجيات تعزيز الوعي الفونولوجي التي يطبقونها في ممارساتهم المهنية، أشارت النتائج إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة يميلون إلى التركيز على الديناميكيات التي تعزز المقاطع اللفظية والوعي الصوتي، وتنفيذ الأنشطة التي تركز عمدًا على تحفيز هذه المهارة، ويقدرون الموارد التكنولوجية. ومع ذلك، يضع معلمي المرحلة الابتدائية في المرتبة الثانية مهارات القراءة الأساسية التي تسمح بإكمالها بنجاح وهي الوعي الفونولوجي؛ ويركزون أكثر على مهام القراءة من التعرف على الحروف والتمييز بين الحروف الساكنة والمتحركة والطلاقة والفهم. وأوصت الدراسة بأهمية العمل التعاوني في تعزيز الوعي الفونولوجي وتبني الممارسات للتغلب على مظاهر صعوبات التعلم وضمان الانتقال الإيجابي بين مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية.

أما دراسة الحسيني والعصيمي (2022) فهدفت إلى التعرف على آراء معلمي الصفوف الأولية حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة وهي الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي في الصفوف التي تحتوي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها، وعلاقتها بعدة متغيرات تمثلت في: الصف الدراسي الذي يدرسونه، وتخصصاتهم العلمية، وأعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها داخل الصف. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي حيث تم تصميم استبانة تكونت من (٢٩) فقرة على مدرج لكيرت الخماسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) معلمًا للصفوف الأولية في المدارس الحكومية للبنين الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة. وقد وضحت الدراسة أن العينة يركزون أثناء تدريسهم للقراءة بشكل أكبر على مهارة الطلاقة القرائية، ثم الفهم القرائي، ثم المفردات، ثم ترميز الأصوات، وأخيرًا مهارات الوعي الصوتي؛ وبينت الدارسة أن معلمي التعليم العام سواء لسوء فهمهم، أو لضعف تدريبهم، أو لقلة خبراتهم لا يركزون على مهارات القراءة بشكل بنائي ومتسلسل

وهذا مؤشر غير جيد. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين تُعزى إلى تخصصاتهم العلمية، وأعداد التلاميذ داخل الصف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف الدراسي لصالح معلمي الصف الأول الابتدائي في تدريس مهارة ترميز الأصوات. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي الصفوف الأولية سواء قبل أو أثناء الخدمة لتدريس مهارات القراءة وفقًا لتسلسلها العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. تبين للباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة قلة الدراسات السابقة التي اتفقت مع هدف الدراسة الحالية، حيث اتفقت الدراسات السابقة اتفاقًا جزئيًا مع هدف الدراسة الحالية من حيث أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي كما في دراسة فيريسيمو وآخرون (Veríssimo, et al., 2021) التي هدفت إلى الكشف عن الأهمية التي يوليها معلمو مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية لتعزيز الوعي الفونولوجي واستراتيجيات التعزيز التي يطبقونها في ممارساتهم المهنية. ومن حيث الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي ينفذها معلمي صعوبات التعلم لتدريس مهارات الوعي الفونولوجي كما في دراسة الشوربجي وآخران (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على الممارسات الفعلية للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة باللغة العربية لدى معلمات الصف الأول ومعلمات صعوبات التعلم في سلطنة عمان، ودراسة العرفج والعمير (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي لتعليم القراءة بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. ومن حيث الاستراتيجيات المستخدمة لتشخيص مهارات الوعي الفونولوجي كما في دراسة كارسون وبابيتو (Carson & Bayetto, 2018) التي هدفت إلى التعرف على ممارسات تقييم الوعي الفونولوجي للمعلمين في سنة ما قبل المدرسة وأول عامين من المدرسة.

٢. تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث الهدف، كدراسة نايت (Knight, 2018) التي هدفت إلى التحقق من معرفة المعلمين وفهمهم لعسر القراءة وأثر ذلك على معرفتهم وممارساتهم في العمل مع الطلبة ذوي عسر القراءة، ودراسة الخصاونة

(Khasawneh, ٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات المتعلقة بتدريس الوعي الفونولوجي في اللغة الإنجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، ودراسة الزميلي وغريب (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة، ودراسة الحسيني والعصيمي (2022) التي هدفت إلى التعرف على آراء معلمي الصفوف الأولية حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في مدينة مكة المكرمة.

٣. وفيما يتعلق بمجتمع الدراسة، فقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وقد لوحظ اتفاق بعض الدراسات السابقة من حيث المشاركين مثل دراسة كل من: الشوربجي وآخران (٢٠١٥)، والعرفج والعمير (٢٠٢٠)، والزميلي وغريب (٢٠٢١)، والخصاونة (Khasawneh, ٢٠٢١) التي ركزت على أن تكون العينة من معلمي صعوبات التعلم، في حين تختلف بعض الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، مثل دراسة كارسون وبابيتو (Carson & Bayetto, 2018) فقد تكونت العينة من المعلمين الاستراليين الذين يعملون مع الأطفال إما في سنة ما قبل المدرسة أو في أول عامين من المرحلة الابتدائية ومعلمي و/ أو منسقي التعليم الخاص، ودراسة نايت (Knight, 2018) التي تكونت عينتها من معلمي الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية والتعليم العالي والمدارس الخاصة في إنجلترا وويلز، ودراسة فيريسيمو وآخرون (Veríssimo, et al., 2021) التي تكونت عينتها من معلمو مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية في البرتغال، ودراسة الحسيني والعصيمي (2022) التي تكونت من معلمي الصفوف الأولية.

٤. وبالنسبة لأدوات الدراسة، فقد اتفقت دراستان من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأداة واعتمادها على المقابلة وهي دراسة الشوربجي وآخران

(٢٠١٥)، ودراسة فيريسيمو وآخرون (Veríssimo, et al., 2021). كما تختلف الدراسة الحالية عن عدد من الدراسات من حيث الأداة، حيث استخدمت الاستبانة مثل دراسة كل من: كارسون وبابيتو (Carson & Bayetto, 2018)، ونايت (Knight, 2018)، والعرفج والعمير (٢٠٢٠)، والخصاونة (Khasawneh, ٢٠٢١)، والحسيني والعصيمي (2022)، كما اختلفت عن دراسة الزميلي وغريب (٢٠٢١) التي استخدمت الاختبار.

ويتضح من مراجعة الأدبيات السابقة ما تمتاز به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بكونها من أوائل الدراسات التي تتناول التعرف على تصورات معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، والاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي ينفذونها في غرفة المصادر لتدريس مهارات الوعي الفونولوجي، والاستراتيجيات المستخدمة لتشخيص مهارات الوعي الفونولوجي، وأبرز المقترحات التي تسهم في تحسين تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. كما واستخدمت هذه الدراسة المشاركين من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم من مناطق تعليمية مختلفة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على منهجية البحث الكيفي Qualitative Research Method بخصائصها ومجرياتها، وهو أحد منهجيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية الهادفة إلى استكشاف ووصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها في سياقها الطبيعي الممكن بدلاً من التعميم الإحصائي (العبد الكريم، 2020).

تصميم الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة تصميم دراسة الحالة Case Study Design، الذي يعد أحد التصاميم البحثية للبحث الكيفي ويتضمن تحليلات محددة ومتعمقة ومفصلة للحالات الفردية أو عدد من الحالات أو القرارات أو السياسات أو المؤسسات في سياقها، والذي من المرجح أن يكون ذا أهمية وفائدة أكبر لوحدة الدراسة (Flick, ٢٠٢٢).

أداة الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام أداة المقابلة شبه المنظمة؛ حيث يتضمن هذا الأسلوب مجموعة من الأسئلة المحددة مسبقًا بناءً على الأطر النظرية والمفاهيمية للدراسة والتي يستخدمها الباحث لتوجيه مسار المقابلة من خلال طرح نفس الأسئلة على جميع المشاركين بنفس الترتيب، كما ويمكن للمشاركين تناول موضوعات فرعية، وتعتبر المقابلات شبه المنظمة من الطرق التي يكثر استخدامها في الدراسات الانسانية والاجتماعية كونها تعطي فهمًا أشمل للإجابة عن سؤال الدراسة (العبد الكريم، 2020; Flick, ٢٠٢٢). ولذا اعتمدت هذه الدراسة على المقابلة الفردية شبه منظمة لجمع البيانات؛ لأنها طريقة مرنة توفر روايات مباشرة عن تصورات معلمي صعوبات التعلم ووجهات نظرهم، وأفكارهم، وتجاربهم الحياتية حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي بما يساعد على الوصول إلى فهم أعمق للظاهرة، والتوصل إلى العوامل المساهمة في نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

وقد صممت الباحثة استمارة المقابلة بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة والتي ناقشت تصورات معلمي صعوبات التعلم لمهارات الوعي الفونولوجي، نظرًا لقلة الأدوات التي تتوافق مع هدف ومنهجية الدراسة الحالية. وتكونت استمارة المقابلة من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول: ويتضمن مقدمة الدراسة وأهدافها، وإجراءاتها، ومنافعها، والمخاطر المحتملة - إن وجدت -، إضافة إلى خصوصية المعلومات وسريتها، موضحة أنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. الجزء الثاني: ويتضمن البيانات الأولية عن المشارك والمتعلقة بالجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. أما الجزء الثالث فيتضمن ستة أسئلة وُجهت للمشاركين في الدراسة حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، والاستراتيجيات والأنشطة والبرامج المنفذة في غرفة المصادر لتدريس مهارات الوعي الفونولوجي وتشخيصها، وفرص التدريب والتطوير المهني.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (2899) معلم ومعلمة في عام 1445هـ (الهيئة العامة للإحصاء، 2024).

المشاركون في الدراسة:

طُبقت الدراسة على عينة قصدية من معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق دعوة الباحثة مجموعة من معلمي صعوبات التعلم للمشاركة بطريقة شخصية عبر قنوات التواصل المختلفة، وعن طريقها عُرض عليهم موضوع الدراسة، وتم إيضاح الهدف من المقابلة، وقواعدها في حال الموافقة على المشاركة. واستمرت الباحثة في ذلك جنبًا إلى جنب مع استراتيجية كرة الثلج لتحديد المعلمين. وتجدر الإشارة إلى أنه تم الأخذ بعين الاعتبار توجيهات الأدبيات فيما يتعلق بعدد المشاركين في البحث الكيفي، فبحسب إرشادات كريسويل وبوث يتراوح عدد المشاركون من ثلاثة إلى خمسة عشر مشارك ممن عاشوا نفس التجربة للتوصل إلى بيانات متعمقة وثرية حول الظاهرة محل الدراسة (Creswell & Poth, 2018).

وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (12) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، من بينهم سبعة ذكور وخمسة إناث من الراغبين في إجراء المقابلة. هذا وراعت الباحثة في اختيار المعلمين تنوعهم في الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة التي تزيد لدى معظمهم عن عشرين سنة، بالإضافة إلى تنوعهم الجغرافي من المنطقة الشرقية والوسطى والغربية؛ مما يساهم في التوصل إلى بيانات مُفصلة تعكس الواقع الميداني. ويوضح الجدول (1) المعلومات الأساسية لمعلمي صعوبات التعلم المشاركين في الدراسة.

الجدول (1)

المعلومات الأساسية للأفراد المشاركين في الدراسة (ن= 12)

الرقم	الجنس	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة
1	ذكر	دكتوراة	10 إلى 20 سنة
2	ذكر	دكتوراة	20 سنة فأكثر
3	ذكر	ماجستير	10 إلى 20 سنة
4	ذكر	ماجستير	20 سنة فأكثر

الرقم	الجنس	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة
5	ذكر	ماجستير	20 سنة فأكثر
6	ذكر	بكالوريوس	٢٠ سنة فأكثر
7	ذكر	بكالوريوس	20 سنة فأكثر
8	أنثى	ماجستير	5 إلى 10 سنوات
9	أنثى	ماجستير	10 إلى 20 سنة
10	أنثى	ماجستير	20 سنة فأكثر
11	أنثى	بكالوريوس	20 سنة فأكثر
12	أنثى	بكالوريوس	20 سنة فأكثر

إجراءات جمع البيانات:

أُجريت المقابلات شبه المنظمة للمشاركين في الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ عبر برنامج زووم، وذلك بعد الحصول على الموافقة على المشاركة من كل مشارك من خلال الاطلاع وتعبئة نموذج الموافقة على المشاركة إلكترونيًا الذي تم إعداده من خلال نماذج Google. وكانت المقابلات بشكل فردي مع كل مشارك، وتم التواصل معهم مسبقًا والتنسيق بشأن تحديد الوقت الملائم لإجراء المقابلة، وتراوح زمن المقابلة ما بين خمس وعشرون دقيقة إلى ساعة، مع إخبار كل مشارك بخصوصية المعلومات وسريتها، وأنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وإتلافها عندما يتم الانتهاء منها، مع تقديم معلومات مختصرة - بدايةً - عن الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وإجراءاتها، وتعبئة البيانات الأولية للمشارك، واستئذانه في تسجيل المقابلة صوتيًا باستخدام أيقونة التسجيل Recording؛ بهدف إعادة الاستماع للمقابلة فيما بعد، وفهم إجابات المشاركين بشكل أكثر دقة، واكتشاف الموضوعات والترميزات، وتحديد المقتطفات، وزيادة المصداقية، إضافة إلى تدوين كل ما ذُكر يدويًا بالقلم والورقة، ثم البدء في إجراء المقابلة من خلال طرح الأسئلة الرئيسة مع اتباع كل سؤال بما يعرف بالأسئلة التتبعية مما يساعد في فهم إجابة المشارك بشكل أعمق. وفي نهاية كل مقابلة شُكر المشاركين في الدراسة على جهودهم ووقتهم الثمين.

الاعتبارات الأخلاقية:

تم الحصول على موافقة اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود قبل البدء بعملية جمع البيانات من المشاركين. واستُكملت إجراءات

الحصول على الموافقات الرسمية من جامعة الملك سعود ممثلة في عمادة البحث العلمي، حيث حصلت الباحثة على خطاب تسهيل مهمة باحثة من عمادة البحث العلمي إلى سياسات التعليم بوزارة التعليم والتي بدورها وجهت إدارات التعليم في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، تم إعداد نموذج طلب المشاركة في هذه الدراسة حيث اشتمل على معلومات تتعلق بالهدف من الدراسة، ومصطلحاتها الأساسية، وأهدافها، وأداتها، والتأكيد على أن المشاركة تطوعية وأن من حق المشاركين الانسحاب في أي وقت دون أي عواقب، إضافة إلى الالتزام بسرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، مع تضمين اسم الباحثة ووسائل التواصل في حال وجود استفسارات إضافية. ولضمان السرية لم يتم الكشف عن هوية المشاركين أثناء أو بعد إجراء الدراسة، بحيث عُبر عن المشاركين برموز معينة حددتها الباحثة، وترميز الدرجة العلمية أو أي معلومات يمكن أن تدل على المشاركين، وأما في حال رغبة المشاركين الحصول على النتائج فسيتم إرسالها بالبريد الإلكتروني.

موثوقية البيانات الكيفية:

تحققت الباحثة من موثوقية البيانات الكيفية عن طريق مراعاة معايير جودة البحوث الكيفية وما يندرج فيها من أساليب وهي المصداقية Credibility، والانتقالية Transferability، والاعتمادية Dependability، والتطابقية (التأكيد) Confirmability (العبد الكريم، 2020). حيث يقابل معيار المصداقية مصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، وتحققت الباحثة من مصداقية البيانات الكيفية من خلال استخدام طريقة بحثية معروفة ومعتبرة والمتمثلة في المقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات، والاختيار العشوائي للمشاركين، واستهداف أكثر من مشارك ومكان للدراسة، والحرص على التحقق من أمانة المشاركين فيما يدلون به أثناء المقابلات، إضافة إلى طرح الأسئلة التي تكشف ما قد يكون لدى المشارك من تناقض أو عدم دقة. ويقابل معيار الانتقالية مصطلح الصدق الخارجي في البحث الكمي، وتحققت الباحثة من انتقالية البيانات الكيفية من خلال التعمق في فهم الظاهرة المدروسة وليس تعميم النتائج، حيث تقع مسؤولية تحقيق التعميم على الباحث الذي سيجري البحث الجديد من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة. وأما معيار

الاعتمادية فيقابله مصطلح الثبات في البحث الكمي، وعززته الباحثة من خلال توضيح تفاصيل إجراءات الدراسة من التصميم، وإجراءات تطبيقها وتنفيذها، إضافة إلى الوصف الإجرائي لعملية جمع البيانات وتحليلها بما يضمن إمكانية إعادة تطبيق إجراءاتها من قبل باحثين آخرين. في حين أن معيار التطابقية فيقابله الموضوعية في البحث الكمي، وتحققت الباحثة من ذلك من خلال البحث في الدراسات السابقة عن أدلة تؤيد النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، والقيام بإجراءات جمع وتحليل البيانات بشكل محايد وخالي من الأحكام المسبقة.

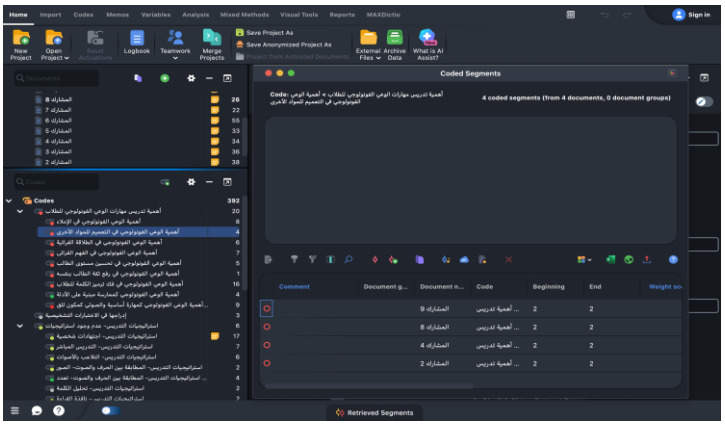
تحليل البيانات:

تم استخدام التحليل الموضوعي الانعكاسي Reflexive thematic analysis (TA) الذي أورده بروان وكلارك كطريقة أساسية لتحليل البيانات الكيفية في الدراسة الحالية (Braun & Clarke, 2022)؛ لأنه يتعامل مع المعرفة على أنها موجودة وتتشكل بتقاطع سياق البحث ومجموعة البيانات الكيفية من خلال مناقشتها وربطها بالواقع المحلي وبالأدبيات ذات العلاقة بالموضوعات الرئيسة، بالإضافة إلى مهارات الباحثة ومرونتها وتفكيرها النقدي؛ بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة. ويتكون هذا النوع من التحليل من عمليات منهجية مُمثلة في ست خطوات قامت الباحثة باتباعها في تحليل بيانات المقابلات.

وفي هذه الدراسة، تم إجراء التحليل الموضوعي الانعكاسي باستخدام برنامج MAXQDA Analytics Pro 24 الإصدار 24.6.0؛ لتحليل بيانات المقابلات. وبالرغم من ظهور هذا البرنامج حديثًا في التسعينيات من القرن العشرين، إلا أنه ساعد الباحثة على تحليل كمية كبيرة من نصوص المقابلات بشكل منهجي، وذلك بإنشاء الرموز بشكل استقرائي، وتصنيفها، وتفسيرها، والربط فيما بينها، وتدوين الملاحظات، وتخزينها، والبحث فيها، واسترجاعها، وعرضها عن طريق خرائط المفاهيم المتعددة، وكتابة التقرير النهائي (Kuckartz & Rädiker, 2019).

ومراحل التحليل الموضوعي الانعكاسي المتبعة في تحليل البيانات هي كالتالي: مرحلة التآلف مع البيانات من خلال الغمر والانغماس في البيانات، حيث قامت الباحثة باستخدام برنامج Transkriptor للنسخ الصوتي الذي يقوم بتحويل اللغة المنطوقة إلى نص مكتوب على هيئة مستند في برنامج وورد، ومن ثم الاستماع إلى المقابلات المسجلة عدة مرات، والتحقق من النسخ إملائيًا، مع ملاحظة التوقفات والنغمات من جانب كل من الباحثة والمشارك، والتعرف على البيانات وتحقيق فهم سياقي أكبر حول الاتجاهات الأولية.

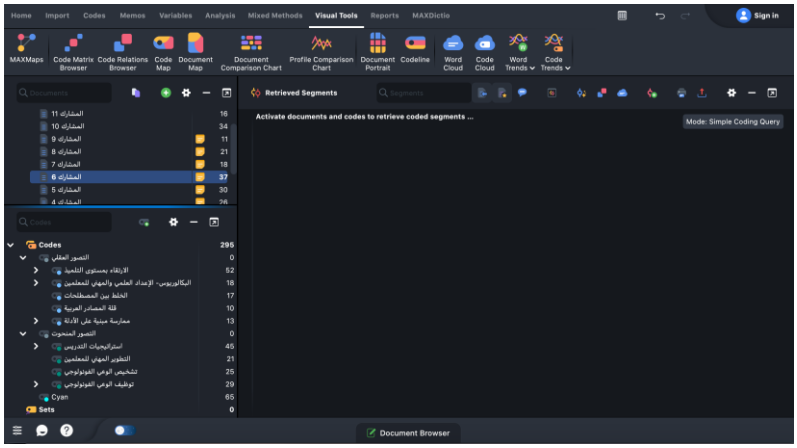
وخلال المرحلة الثانية من التحليل الموضوعي الانعكاسي وهي الترميز وتصنيف البيانات، استخدمت الباحثة الترميز الدلالي Semantic Coding الذي يهدف إلى تحليل البيانات وصفيًا كما تم توصيلها من قبل المشارك، بالإضافة إلى الترميز الكامن Latent Coding الذي يهدف إلى تحديد الأفكار أو المعاني الخفية التي قد تشكل المحتوى الدلالي للبيانات (Byrne, 2021). وتم اتباع التحليل الاستقرائي المفتوح في الغالب الذي يهدف إلى إنتاج الرموز المستندة إلى المشارك/ البيانات، بالإضافة إلى درجة من التحليل الاستنتاجي لضمان مساهمة الترميز المفتوح في إنتاج موضوعات ذات مغزى لسؤال الدراسة (Byrne, 2021). وقد ساعد برنامج MAXQDA الباحثة كثيرًا من خلال خاصية الترميز Codes وقد بلغ عدد الترميزات الأولية (39) رمزًا (كما هو موضح في شكل 1).



الشكل (1)
الترميزات الأولية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج MAXQDA

وخلال المرحلة الثالثة قامت الباحثة بعد الانتهاء من ترميز جميع البيانات بربط بعض الرموز برموز أخرى، ودمج الرموز المتشابهة، وإعادة تسمية بعض الرموز؛ بهدف إنشاء الموضوعات الأولية ذات الصلة بسؤال الدراسة.

وفي المرحلة الرابعة قامت الباحثة بمراجعة متكررة للموضوعات المرشحة فيما يتعلق بالعلاقات بين عناصر البيانات والرموز التي تشكل الموضوعات، بالإضافة إلى الموضوعات المرشحة فيما يتعلق بالبيانات بأكملها؛ وذلك بهدف التحقق من جودة التحليل. وفي هذه الدراسة، تم ترتيب جميع الترميزات وتصنيفها تحت موضوعين رئيسيين هما التصور العقلي والتصور المنحوت (انظر إلى الشكل 2).

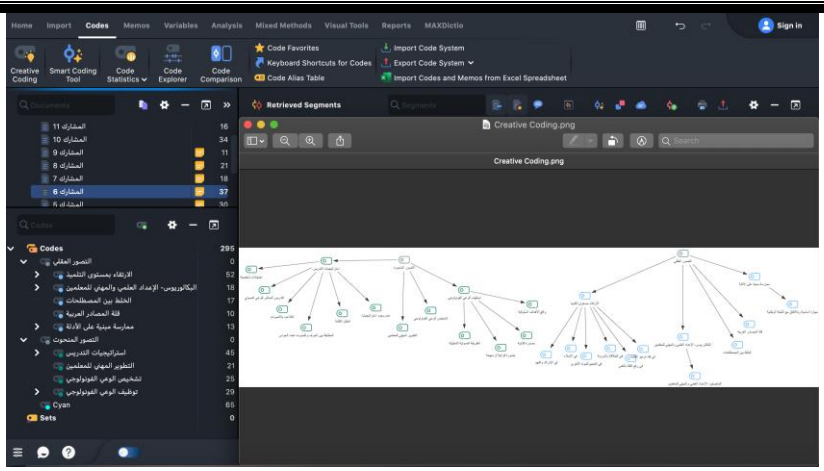


الشكل (2)

تصنيف الترميزات تحت موضوعين رئيسيين باستخدام برنامج MAXQDA

وقد تضمنت المرحلة الخامسة من التحليل الموضوعي الانعكاسي تحديد الموضوعات وتسميتها وتعريفها بصورة مفيدة وموجزة وسهلة التذكر، بالإضافة إلى تحديد عناصر البيانات التي يمكن استخدامها كمقتطفات عند كتابة نتائج التحليل.

وقد جاءت المرحلة السادسة والأخيرة لكتابة تقرير نهائي، وتحديد الترتيب الذي يتم به الإبلاغ عن الموضوعات بطريقة منطقية وذات مغزى. (الشكل 3) يُوضح جميع الموضوعات الرئيسية والترميزات.



الشكل (3)

ترتيب المواضيع الرئيسية والترميزات باستخدام برنامج MAXQDA

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي ينص على: ما هي تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية؟، قامت الباحثة بتحليل البيانات في النصوص المُستخرجة من (12) مقابلة شبه منظمة مع معلمي صعوبات التعلم من خلال التحليل الموضوعي الانعكاسي، وأظهرت نتيجة التحليل موضوعان رئيسيان يُمثلان تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، وهما التصور العقلي الذي يعكس صورة الوعي الفونولوجي في عقول معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بعد إزالة المثيرات الخارجية، والتصور المنحوت الذي يعكس الصورة المُستقبلة للوعي الفونولوجي من البيئة الخارجية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد تمثل التصور العقلي في التالي: ممارسة مبنية على الأدلة، والارتقاء بمستوى التلميذ، والإعداد العلمي والمهني لمعلم صعوبات التعلم، والخلط بين المفهومين، وقلة المصادر العربية. بينما تَمثل التصور المنحوت فيما يلي: توظيف الوعي الفونولوجي، واستراتيجيات التدريس، وتشخيص الوعي الفونولوجي،

والتطوير المهني لمعلم صعوبات التعلم. وفيما يلي سوف يتم تسليط الضوء على هذه التصورات بمزيد من التفصيل.

أولًا: التصور العقلي.

١,١ ممارسة مبنية على الأدلة

أظهرت نتائج المقابلات أن من تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي كان الاهتمام بمهارات الوعي الفونولوجي لكونها من أساس فهم اللغة العربية، ومن أهم المهارات الأساسية في عملية التدريس، فهي ممارسة مبنية على الأدلة أثبتت فاعليتها ونجاحها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة. فعلى سبيل المثال قال أحد المشاركين: "نعم هو ممارسة مبنية على الأدلة، أثبتت فاعليتها الأبحاث". وقد وافقت هذه النتائج ما ورد في دراسات (العسمي وأكرم، ٢٠٢١; النعيمات والعويدي، 2023; حمدان والبلوي، 2018; شتا، ٢٠٢٢ ,WWC ;Almheiri, et al., 2018; Elhoweris, et al., 2017 ;2012) أن استراتيجيات وبرامج وأنشطة التدريب على الوعي الفونولوجي ممارسة مبنية على الأدلة تُحسن من مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

كما يحتل الوعي الصوتي على وجه الخصوص أهمية بالغة في تدريس القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. يقول أحد المشاركين: "مهارات الوعي الصوتي كمكون هام من مكونات القراءة، كما قالت عليها اللجنة الوطنية، لا يمكن أن يقرأ الطالب بشكل جيد دون مهارات الوعي الصوتي، لا يمكن أن ننطلق إلى آخر مرحلة من مكونات القراءة، الفهم القرائي، دون أن يكون عندي أساس قوي". وهذا يتواف مع نتائج دراسات (الحسيني والعصيمي، 2022; Rehfeld et al., 2022)، التي أكدوا فيها أن الوعي الصوتي هو أساس مهارات القراءة وأول مهارة يجب أن يُتقنها التلاميذ في تدريس القراءة تليه مهارة ترميز الأصوات، ثم مهارة المفردات، ثم مهارة الطلاقة القرائية، وصولًا إلى مهارة الفهم القرائي.

١,٢ الارتقاء بمستوى التلميذ

كان الارتقاء بمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة أحد تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي وذلك من عدة جوانب ومنها مهارة فك ترميز الكلمات، وتحليل المفردات إلى مقاطع لفظية وحروف، وإدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، وبالتالي الارتقاء بمستوى التلاميذ من حيث القراءة الصحيحة. تقول إحدى المشاركات: "تدريس الوعي الفونولوجي ... يحل لك جميع الصعوبات المتعلقة في مهارات القراءة، الطالب متى ما أتقن مثلا إن الحرف الساكن مع الحرف الممدود بصوت واحد، متى ما أدرك إن المد مع الحرف الممدود بصوت واحد، متى ما أدرك إن اللام الشمسية بثلاث حروف مع بعض تنطق بصوت واحد، متى ما أدرك مهارات القراءة الخفية في استراتيجيات الوعي الفونولوجي انطلق في مهارات القراءة بشكل كامل". وهذه النتيجة جاءت موافقة لنتيجة دراسة الزميلي وغريب (2021)، أن غالبية معلمات صعوبات التعلم على دراية بأنَّ صعوبات الوعي الصوتي من الأسباب الرئيسة لضعف المهارات اللغوية بما في ذلك عدم قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات بشكل صحيح وتمييز الأصوات الطويلة.

وكلما تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في مهارات الوعي الفونولوجي، كلما أحرزوا تقدمًا في الطلاقة القرائية وزيادة معدل سرعة القراءة وصولًا إلى الفهم القرائي. يقول أحد المشاركين: " فإتقان الطالب للوعي الصوتي سيؤدي إلى إتقانه للصوتيات، ومن ثم قراءة مفردات، ومن ثم تكوين مخزون لهذه المفردات ينطلق به للقراءة، ويصير الطالب طلق في القراءة، ومن ثم، لا يجد تعثر في الفهم القرائي". وهذه النتيجة جاءت موافقة لنتيجة دراسة (السريع، ٢٠٢١; Veríssimo, et al., 2021)، أن هناك علاقة متبادلة بين القراءة والفهم، ذلك أن التلاميذ الذين لديهم صعوبة في قراءة الكلمات لديهم أيضًا صعوبة في فهم النصوص المكتوبة؛ لكون الانتباه الذي يحتاجه التلميذ لعملية الفهم قد استهلك أثناء محاولاته تعرف الكلمات في النص.

وذكر عدد من المشاركين أن ارتباط الوعي الفونولوجي بمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإملاء. يقول أحد المشاركين: "الطفل عنده مشكلة في الإملاء، كلما اشتد مستوى الضعف، كل ما الدليل إن المستوى منخفض في الوعي الفونولوجي". حيث أن تطور الوعي الفونولوجي لا يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على القراءة فقط، بل يتعدى ذلك إلى تحسين قدرات هؤلاء التلاميذ في الإملاء ومنها تحسين مشكلة حذف بعض الحروف داخل الكلمة، أو حذف كلمات داخل الجملة، أو الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق، أو الخلط بين الأصوات القصيرة والطويلة، أو حذف حروف المد الطويلة. فمثلًا يقول أحد المشاركين: "على سبيل المثال يعطى الطالب كلمة ويسأل عن بعض الأصوات داخلها، لما أعطيه كلمة عالم، وأطلب من الطالب أن يحذف الصوت الذي بعد صوت العاء، فإذا أدرك الطالب أن الكلمة صارت علم مع التمارين المكثفة نتغلب على مشكلة حذف حرف الألف في الكتابة". وقد جاءت هذه النتيجة موافقه لما ذكرته حشاني (2022)، أن التدريب على الوعي الفونولوجي عامل مهم يؤثر على تطور وتحسين الكتابة الإملائية من حيث الحذف والإضافة والقلب والتعويض لدى التلاميذ ذوي العسر الكتابي في المرحلة الابتدائية.

وذكر المشاركين أن الارتقاء بمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من خلال تدريس مهارات الوعي الفونولوجي يمتد إلى جميع المواد مثل لغتي والرياضيات والعلوم؛ نظرًا لاعتماد معظم هذه المواد على عملية القراءة التي تُعد عنصرًا هامًا في عملية التعلم. تقول إحدى المشاركات: "فمتى ما الطالب تعلم القراءة بشكل مناسب، أتقن بقية المواد الأخرى، لأن غالب المواد تعتمد على القراءة، والقراءة هي العنصر الأساسي في العملية التعليمية، لذلك من المهم جدا أن يتحسن مستوى الطالب في مهارات الوعي الفونولوجي". ولذلك، يترتب على تدريس مهارات الوعي الفونولوجي والارتقاء بمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والطلاقة القرائية والفهم القرائي والإملاء زيادة في مستوى الثقة بالنفس. ذكرت إحدى المشاركات: "من ناحية غير مباشرة، أكيد إن الطالب تزيد درجاته في القراءة في الصف العادي، وبالتالي تزيد ثقته في نفسه، وهذي خلينا نقول فوائد مترتبة على

معرفته للقراءة والتي جزء منها مهارات الوعي الفونولوجي". وقد جاءت هذه النتائج موافقة لما ذكره فيريسيمو وآخرون (Veríssimo, et al., 2021)، أن صعوبات التعلم في القراءة تؤثر بشكل مباشر على المستوى العاطفي والاجتماعي، حيث يمكن أن تساهم في فقدان الاهتمام بالمدرسة، والشعور بالإحباط، وبالتالي يمكن أن تؤدي إلى عزلة اجتماعية، ومشاكل سلوكية، وأعراض القلق والاكتئاب.

١,٣ الإعداد العلمي والمهني لمعلم صعوبات التعلم

إن من التصورات العقلية لعدد كبير من معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي قلة تناول مفهوم الوعي الفونولوجي ومهاراته واستراتيجيات تدريسه خلال الإعداد العلمي والمهني في مرحلة البكالوريوس. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الزميلي وغريب (2021)، التي توصلت إلى عدم امتلاك معلمات صعوبات التعلم للكفاية المعرفية بمهارات الوعي الفونولوجي نظرًا لعدم التطرق لها خلال سنوات الإعداد المهني والتدريب قبل الخدمة. وبالمقابل، ذكر عدد من المشاركين ممن يحملون شهادة الدراسات العليا أنهم ازدادت معرفتهم بالوعي الفونولوجي وبدأوا في تطبيقه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في بداية كل مهارة مثل الأصوات القصيرة الطويلة، والمدود، واللام القمرية الشمسية. تقول إحدى المشاركات: " هو اطلاع معرفي أثناء دراستي في الماجستير، كنا سابقًا خلال مرحلة البكالوريوس ما عندنا أي معرفة ما هو الوعي الفونولوجي...، فأثناء الدراسة تعمقت كثيرًا في قراءتي إلى أن أدركته بديت أطبقه مع التلاميذ، فأعترف بأني ما طبقت الوعي الفونولوجي إلا تقريبا بعد ست سنوات من الخدمة الميدانية في مجال صعوبات التعلم". وعبر هؤلاء المعلمين عن الفائدة الملموسة لتوظيف مهارات الوعي الفونولوجي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وفي ذلك يقول أحد المشاركين:" وكان فارق جدًا ولله الحمد، ولو كان مطبق عليهم في برامج صعوبات التعلم مراقبة التقدم عن طريق الرسم البياني، إلا كان واضح بالدليل القاطع فائدة تدريس مهارات الوعي الفونولوجي". وقد جاءت هذه النتيجة مشابه لما ذكره كارسون وبابيتو (Carson & bayetto, 2018) أن الفجوة بين المعرفة المبلغ عنها ذاتيًا والمعرفة الفعلية بالوعي الفونولوجي غالبًا ما تكون أكثر

وضوحًا بالنسبة للمعلمين الذين لديهم معرفة أقل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع المستوى العلمي لمعظم معلمي صعوبات التعلم المشاركين في هذه الدراسة، حيث إن معظمهم ممن يحملون شهادة الماجستير والدكتوراة في التربية الخاصة.

١,٤ الخلط بين المفهومين

أظهرت النتائج الخلط بين مفهوم الوعي الفونولوجي ومفهوم الوعي الصوتي لدى معلمي صعوبات التعلم، حيث ذكر عدد من المشاركين استخدام المفهومين بالترادف؛ نظرًا لأن ترجمة مصطلح الوعي الفونولوجي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية هي الوعي الصوتي، وهي ذات الترجمة لمصطلح الوعي الصوتي. وقد أُعطينا من أحد المشاركين تعريفًا للوعي الصوتي يعكس في الواقع مفهوم الوعي الفونولوجي قائلًا: " بالنسبة للوعي الصوتي، هو يركز على الأصوات، الهياكل الصوتية الخاصة ببناء الجملة، وبناء المفردات وتجزئتها إلى مقاطع صغيرة ووحدات صغيرة". كما وأُعطينا مثالًا من أحد المشاركين قائلًا: "الطالب مثلا أعطيه أخذ أحمد القلم يميز إنه ثلاث كلمات، لكن عندما يتعمق داخل الكلمة يتجه للأصعب، يتجه إلى المقطع، (أخذ) مثلًا ثلاثة مقاطع، ثم ينتقل للحرف نفسه، صوت الحرف نفسه، هذا أصعب من اللي قبل". ويمكن تفسير هذا الخلط بين مفهومي الوعي الفونولوجي والصوتي بمحدودية الدراسات على مستوى الوطن العربي التي تناولت تعريف المفهومين وأهميتهما وعلاقتهما بالقراءة كما ورد في عدد من الدراسات (حساني، 2022; الشوربجي وآخران، 2015). وبالمقابل، ذكر مشارك بأنه يستخدم مصطلح الوعي الصوتي بدلًا من الوعي الفونولوجي للاختصار، ولسهولة البحث عنه من قبل الزملاء وفهمه، مما يؤدي إلى طرحه في ميدان صعوبات التعلم. وفي نفس المنطلق، يُشير بعض المشاركين إلى مستويات الوعي الفونولوجي بصورة عكسية. تقول إحدى المشاركات: "الوعي الفونولوجي في القراءة من أهم المهارات الأساسية في القراءة وهو التعرف على المقاطع ثم الكلمات، وبعدين التعرف على الجمل". وقد ذكر فيريسيمو وآخرون (Veríssimo, et al.,

2021) أن التدريب على الوعي الفونولوجي يجب أن يحدث تدريجيًا من مستوى الوحدات الصوتية الكبرى إلى مستوى الوحدات الصوتية الصغرى.

١,٥ قلة المصادر العربية

قلة المصادر العربية حول الوعي الفونولوجي مقارنة مع الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة كانت أحد التصورات العقلية لعدد كبير من معلمي صعوبات التعلم. يقول أحد المشاركين: "ميدان الوطن العربي ضعيف مع المدرسة البريطانية والمدرسة الأمريكية في التربية الخاصة، خاصة في الولايات المتحدة يطرحونها بشكل كبير جدًا عملية الوعي الفونولوجي وتأثيرها على عملية القراءة". وهذا يتوافق مع دراسات (الشوربجي وآخران، 2015 ;Khasawneh, ٢٠٢١)، التي أكدت على التقدم الملحوظ في فهم العلاقة بين مهارة القراءة والمهارات المتعلقة باللغة خلال العقدين الماضيين في البيئات الغربية مقارنة بالوطن العربي. وذكر المشاركون قلة تناول المصادر العربية لمستويات الوعي الفونولوجي، واستراتيجياته، وأنشطته، وكيفية تدريب التلاميذ باستخدام الوعي الفونولوجي، والتطبيقات والبرامج الالكترونية الهادفة إلى تطوير مهارات الوعي الفونولوجي. فمثلًا قال أحد المشاركين: "عندما ننظر بالتطبيقات الموجودة في وسائل التكنولوجيا باللغة الإنجليزية مثلًا برنامج Dragons، Reading Rockets، ABC Mouse، هذه جميعا تستهدف الصوتيات، بينما في بيئتنا العربية تكاد تكون منعدمة هذه التطبيقات أو غير موجودة التي تستهدف اللغة العربية". ووصف أحد المشاركين الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في البيئة العربية بأنها تستهدف التمييز السمعي بدون التركيز على مدى إدراك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للوعي الفونولوجي. وبالإضافة لذلك، أشارت إحدى المشاركات إلى قلة الدراسات التي تناولت موضوع الوعي الفونولوجي في المملكة العربية السعودية. وهذا يتوافق مع عدد من الدراسات (حساني، 2022; الزميلي وغريب، 2021; الشوربجي وآخران، 2015)، أن موضوع الوعي الفونولوجي يندر بحثه على مستوى الوطن العربي.

ثانيًا: التصور المنحوت.

٢,١ توظيف الوعي الفونولوجي

أشار عدد قليل من معلمي صعوبات التعلم المشاركين إلى عدم استهداف مهارات الوعي الفونولوجي في أهداف البرنامج التربوي الفردي لبرامج صعوبات التعلم. حيث تستهدف البرامج التربوية الفردية على سبيل المثال لا الحصر قراءة وكتابة الحروف بأشكالها، وقراءة كلمات مكونة من حرفين أو أكثر، ومهارات المدود، والتنوين، واللام الشمسية والقمرية، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة. قال أحد المشاركين: "لو استعرضت معاك مهارات صعوبات التعلم لن تجدي مهارات وعي صوتي ولا فونولوجي إطلاقًا، وهو من الأشياء التي وصينا فيها تدريس مهارات صعوبات التعلم على أساس تقسيم مكونات القراءة نفسها". وبالمقابل، أتفق معظم معلمي صعوبات التعلم المشاركين على توظيف معيار الصف الأول الابتدائي من معايير الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية الصادرة من وزارة التعليم وهو معيار تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات بصورة كتابية وليس بصورة قرائية. قال أحد المشاركين: "في الكتابة موجودة نحلل الكلمات الى أحرف ونحلل الجمل الى كلمات كتابيًا فقط في الخطة، لكن في القراءة غالبا ما هي موجودة يمكن مدرجة تحت تعلم الكلمات الثلاثية والرباعية". وهذه النتيجة جاءت موافقة لما ذكره (الزميلي وغريب، 2021; العرفج والعمير، 2020)، أنه لا يتم التركيز على تدريس مهارات الوعي الفونولوجي كإحدى المهارات المطلوب إدراجها في الخطة التربوية الفردية لتعليم مهارتي القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ نظرًا لأن معرفة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بهذه المهارات متوسطة إلى منخفضة عمومًا.

وفي ذات الصدد، أتفق معظم معلمي صعوبات التعلم المشاركين على أن الطريقة المتبعة في تعليم القراءة في كتاب لُغَتي للصف الأول الابتدائي غير مجدية أو ذات نفع للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بل تنعكس سلبًا على مستوى هؤلاء التلاميذ. قال أحد

المشاركين: "طريقة بأن يأخذها ككل في صورة وبعدين يرجع يفصلها عكسًا، هذي أكبر مشكلة تواجه طلاب صعوبات التعلم، وأدركتها قبل يمكن خمس عشرة سنة لما تغيرت المناهج". وذكر عدد من المشاركين بأن من أسباب عدم ملائمة هذه الطريقة استهدافها لأكثر من مهارة لغوية في آن واحد، مما يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولتوضيح ذلك يتطلب تعلم حرف واحد من حروف المجموعة الأولى التعرف على الحرف بأصوات المد القصير والطويل، والمقطع الساكن، وقراءة الكلمات التي تشتمل على الحرف المستهدف قراءة بصرية كما وقد يتضمن الدرس نصوصًا فيها كلمات لم يدرس التلميذ بعد أصوات حروفها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات (العبد مصطفى، 2017; Khasawneh, ٢٠٢١)، أن تنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية يصبح صعب المنال في إطار المواد الدراسية المقدمة. ولتوضيح ذلك، توصلت دراسة السريع (٢٠٢٢) إلى أن الأسلوب المتبع في تدريس الحروف وأصواتها متشكل من تدريس الكلمات بصورة بصرية، والانتقال من الكلمة إلى الحرف وصوته على نحو تحليلي والمسماة بالطريقة الصوتية التحليلية. ومع ذلك، قد يؤدي التركيز على الشفرة الألفبائية لنظام الكتابة باستخدام الطريقة الصوتية الصريحة إلى نتائج أفضل بكثير.

٢,٢ استراتيجيات التدريس

ذكر معظم المشاركين بأن توظيف الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعود إلى اجتهادات شخصية من قبل معلمي صعوبات التعلم. قال أحد المشاركين: " والله هي الأنشطة تعتمد على اجتهادات فردية أو اجتهادات خلينا نقول مشكورة من معلمين متميزين في عطائهم وبذلهم ... ولكن بشكل قد يكون جزئي أكثر من إنه تركيز عالي أو مكثف لأن نحن مطالبين بتحقيق تقدم أكاديمي أكثر ما نحن طالبين بتحقيق إنجاز على مستوى الوعي الفونولوجي". ومن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدريس مهارات الوعي الصوتي التدريس المباشر، والتلاعب بالأصوات كحذف وإضافة حرف المد مثل حامد وحمد وناصر ونصر،

والإبدال، والسجع، وإكمال الحرف الناقص، واستراتيجية تعدد الحواس للمطابقة بين الحرف وصوته. وبالإضافة لذلك، ذكر عدد قليل من المشاركين استراتيجية تحليل المهمة وذلك لتحليل المفردات إلى المقاطع اللفظية المكونة لها. واختلفت هذه النتيجة عن دراسة الشوربجي وآخران (2015) التي توصلت إلى عدم تدريس معلمات صعوبات التعلم للوعيين الفونولوجي والصوتي بالطريقة الصحيحة، وأن هناك من المعلمات من يستخدم بعض استراتيجيات الوعيين في تدريسهم للقراءة دون علمهن بذلك مما يفقدهما الكثير من تأثيرهما على تحسين الأداء القرائي للتلاميذ. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى ارتفاع المستوى العلمي لمعظم معلمي صعوبات التعلم المشاركين في هذه الدراسة. وبالإضافة لذلك، ذكر عدد من المشاركين عدم وجود استراتيجيات فعلية مبنية على أسس علمية مطبقة في ميدان صعوبات التعلم. قال أحد المشاركين: "مثلا أنا قيمت هذا الطالب بحاجة إلى تدريب على مهارات الوعي الفونولوجي، المشكلة ليست في التقييم بقدر ما هي مشكلة في ماذا يتم بعد التقييم، ما هي الخدمات التي تقدم لهذا الطالب؟". وقد أوضحت نتائج عدد من الدراسات (Carson & bayetto, 2018; Khasawneh,٢٠٢١) نقص معرفة معلمي صعوبات التعلم بكيفية تطبيق استراتيجيات مختلفة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لزيادة مستويات الوعي الفونولوجي.

٢,٣ تشخيص الوعي الفونولوجي

ذكر معظم المشاركين خلو الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم من أي معيار يستهدف تشخيص الوعي الفونولوجي من خلال أداء التلاميذ في القراءة. وبالمقابل، أشارت إحدى المشاركات إلى استخدام معيار الصف الأول الابتدائي من معايير الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات الصادرة من وزارة التعليم وتحديدًا معيار تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات لإعطاء مؤشر على وجود قصور لدى التلميذ في مهارات الوعي الفونولوجي. وقد يُعزى عدم التركيز على تشخيص مهارات الوعي الفونولوجي لعدم المطالبة فيها، وعند وجودها تكون

بشكل عرضي ومن غير معرفة المعلمين لمسمى الوعي الفونولوجي، بالإضافة إلى ضعف قدرة المعلمين بكيفية حساب المقاطع اللفظية المكونة للمفردات وعدد الأصوات الفردية بالاتفاق مع نتائج عدد من الدراسات (الزميلي وغريب، 2021; العرفج والعمير، 2020).

وذكر عدد من المشاركين أن ذات المعيار يستخدم لتشخيص مهارات الكتابة حيث يطلب المعلم من التلميذ كتابة التحليل في الفراغ المحدد، كما وأن عدد الخانات الفارغة لكل جملة مماثل لعدد الكلمات التي تتألف منها هذه الجملة، ولكل كلمة مماثل لعدد المقاطع اللفظية التي تتألف منها الكلمة، ولكل مقطع مماثل للأصوات التي يتألف منها المقطع. قال مشارك: "من الأولى أن تكون هذه المهارة من المهارات الأولية في المستوى الأول في إتقان مهارة القراءة، وأيضا هذه المهارة لا بد إنها تشمل مهارات القراءة وليس مهارات الكتابة، ... هو الأهم والأجدر والأفضل في عملية تحسن الطالب وإدراكه لمهارات الوعي الفونولوجي". وقال آخر: " إن هذه جملة وتتكون من عدة كلمات، والكلمات نجزئ كل كلمة إلى حرف، هي أقرب كممارسة موجودة لدينا على التمييز البصري من أنها خاصة بالوعي الصوتي أو الفونولوجي.". وبالتالي، أوصى أحد المشاركين فقال: "إعادة النظر في المهارات التي يستهدف بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم اليوم في المدارس، بحيث أننا ندرج مهارات الوعي الصوتي والفونولوجي في هذه المهارات وفي كل المستويات، ويكون التدرج بحسب مستوى الطالب". وفي ذات الصدد، ذكر عدد من معلمي صعوبات التعلم المشاركين أن من الأساليب المستخدمة لتشخيص الوعي الفونولوجي دراسة عينة من أنشطة وكتابات التلاميذ، وأوراق العمل، واستخدام اختبارات تستهدف التحليل معدة من قبل أشخاص متخصصين. وقدم كارسون وبابيتو (Carson & bayetto, 2018) اقتراحات حول دراسة تشخيص الوعي الفونولوجي مثل تواتر عملية التشخيص (مرة واحدة في العام الدراسي، أو كل فصل دراسي، أو عند دخول المدرسة)، وأنواع التقييمات المستخدمة (الاختبارات الموحدة، أو الملاحظات، أو قوائم المراجعة) وأسباب التشخيص (لغرض التدريس، أو دعم التحويل لبرنامج صعوبات التعلم).

٢,٤ التطوير المهني لمعلم صعوبات التعلم

أشار جميع معلمي صعوبات التعلم المشاركين إلى عدم وجود فرص أو ورش عمل مقدمة من البرنامج التدريبي في وزارة التعليم تستهدف توضيح أهمية الوعي الفونولوجي للمعلمين واستراتيجيات تدريسه، أو حقائب تدريبية خاصة بتدريس الوعي الفونولوجي. وعوضًا عن ذلك، تتصف البرامج المقدمة لمعلمي صعوبات التعلم بالجمود والرتابة، ويتركز اهتمامها حول موضوعين رئيسيين هما البرنامج التربوي الفردي واستراتيجيات التدريس. ذكر أحدهم: "البرنامج التدريبي الخاص بإدارة التعليم، ما يعملوا مثل هذه الدورات، فتجد هناك فقر لفهم هذه المهارة، مستحيل إنه بيكون الجانب المهني عالي إلا من المعلم نفسه إذا قام بتطوير ذاته". وقد وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه عدد من الدراسات مثل: (العرفج والعمير، 2020; Carson & bayetto, 2018)، أن برامج تدريب معلمي صعوبات التعلم لا تولي أهمية كبيرة للحاجة إلى مهارات الوعي الفونولوجي. وذكر أحدهم في وصف لاحتياجات معلمي صعوبات التعلم في الميدان العملي: " تطوير حقائب تدريبية محكمة في مراكز التدريب التربوي تُعنى برفع الوعي للمعلمين بأهمية الوعي الفونولوجي وكيف أكسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات الوعي الفونولوجي، يعني ثلاث أيام ورشة في وزارة التعليم تنشرها في إدارة تعليم المملكة، وبالتالي المشرف التربوي يدربها".

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن من التصورات العقلية لمعلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي أنها ممارسة مبنية على الأدلة تُحسن من مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من حيث القراءة الصحيحة، والطلاقة القرائية وصولًا إلى الفهم القرائي والكتابة الإملائية، مما ينعكس إيجابيًا على معظم المواد الدراسية، وبالتالي زيادة في مستوى ثقتهم بأنفسهم. كما تبين من النتائج الحالية أن من التصورات العقلية لمعلمي صعوبات التعلم ندرة تناول مفهوم الوعي الفونولوجي ومهاراته

واستراتيجيات تدريسه خلال الإعداد العلمي والمهني في مرحلة البكالوريوس مقارنة بمن يحملون شهادة الدراسات العليا، والخلط بين مفهوم الوعي الفونولوجي ومفهوم الوعي الصوتي، والإشارة إلى مستويات الوعي الفونولوجي بصورة عكسية من مستوى الوحدات الصوتية الصغرى إلى الكبرى، وقلة المصادر العربية حول الوعي الفونولوجي في الوطن العربي مقارنة مع البيئات الغربية.

وأما فيما يتعلق بالتصور المنحوت لمعلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي، فأشار هؤلاء المعلمين إلى خلو الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم من أي معيار يستهدف تشخيص الوعي الفونولوجي من خلال أداء التلاميذ في القراءة. وبالتالي، عدم استهداف مهارات الوعي الفونولوجي في أهداف البرنامج التربوي الفردي لبرامج صعوبات التعلم، وإنما يعود توظيف الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي إلى اجتهادات شخصية. بالإضافة إلى عدم وجود ورش عمل أو حقائب تدريبية مقدمة من البرنامج التدريبي في وزارة التعليم تستهدف توضيح أهمية الوعي الفونولوجي للمعلمين واستراتيجيات تدريسه.

توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:

في ضوء هدف الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج حول تصورات معلمي صعوبات التعلم حول أهمية تدريس مهارات الوعي الفونولوجي؛ فإن الباحثة تؤكد على التوصيات والبحوث الآتية:

١.إجراء المزيد من الأبحاث حول مهارات الوعي الفونولوجي الفعلية لدى معلمي صعوبات التعلم، وعلى أي مستوى من المهارات، ومراجعة ممارسات التشخيص.

٢.من الضروري إعداد معلمي صعوبات التعلم بحيث يمكنهم فهم طبيعة الوعي الفونولوجي وخصائصه ومستوياته المختلفة وتشخيصه؛ لكونه عامل وقائي مهم في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة ودعمهم على الفور (الشوربجي وآخران، 2015; Carson & bayetto, 2018).

٣.تضمين تدريس مهارات الوعي الفونولوجي في البرامج الأكاديمية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات، أمر بالغ الأهمية لدعم معلمي صعوبات التعلم في تعزيز نتائج عملية القراءة (الشوربجي وآخران، 2015; Carson & bayetto, 2018).

٤.يسلط هذا النوع من النتائج الضوء على الحاجة المنسوبة إلى إدراج تشخيص أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بمهارات الوعي الفونولوجي في الاختبارات التشخيصية لبرامج صعوبات التعلم (الزميلي وغريب، ٢٠٢١).

٥.أن تولي برامج التدريب المهني لمعلمي صعوبات التعلم أهمية كبيرة إلى التدريب الفعال لمعرفة مهارات الوعي الفونولوجي واستراتيجيات تدريسه؛ مما يسهم في تجويد مخرجات التدريس (العرفج والعمير، Khasawneh, 2021; Knight, 2018; 2020; Veríssimo, et al., 2021).

٦.العمل على تطوير دليل إجرائي لاستخدام استراتيجيات الوعي الفونولوجي بأسلوب منظم في عملية التدريس، وتكثيف الأنشطة التطبيقية الشفوية القرائية من السهل إلى الصعب، مع مراعاة مرحلة النمو ومستويات الوعي الفونولوجي، وذلك مع معلمي صعوبات التعلم، أو أولياء الأمور في المدرسة (حساني، 2022).

٧.إجراء دراسات حول فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية والمهارية لمعلمي صعوبات التعلم بمهارات الوعي الفونولوجي (الزميلي وغريب، ٢٠٢١).

٨.إجراء دراسات حول فعالية عدد من الاستراتيجيات التي قد تسهم في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الزميلي وغريب، ٢٠٢١).

المراجع

المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد. & الدغمي، عهود عبد الرحمن. (2016). العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4*(13)، 98-61.

جديدي، ع. & زبدي، ن. (2021). اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي (الجزائر). *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7*(1)، 230-249.

الجعيد، نوف محمد. & طيبة، نادية جميل. (٢٠١٨). علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، (٨)، ١-٢٠.

الحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل. & العصيمي، فهد محمد محيا. (2022). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46*(1)، 13-46.

حشاني، سعاد. (2022). دراسة أثر الوعي الفونولوجي على الكتابة الإملائية من خلال برنامج علاجي موجه للتلاميذ المعسرين كتابيا من النوع الفونولوجي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 7*(2)، 860-889.

حمدان، محمد.، & البلوي، فيصل. (٢٠١٩). تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الاطفال ذوي صعوبات القراءة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٣ (٢)، ٢٤٧-٢٧٤.

الديسي، ربى محمود. (٢٠١٩). *مدخل إلى صعوبات القراءة "الديسلكسيا"*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الزميلي، فاطمة ناصر. & غريب، ريم محمود. (2021). مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12*(42). 173-215.

السريع، عبد الله محمد. (٢٠٢١). نحو إطار فكري ثابت لاختيار طريقة تدريس القراءة في اللغة العربية للمبتدئين: دراسة وصفية تحليلية في طبيعة العلاقة بين النظام الكتابي وطريقة تدريسه. *تعليم العربية لغة ثانية*، (٨)، ١-٦٨.

شايويتز، سالي. & شايويتز، جوناثان. (٢٠٢٣). *التغلب على صعوبات القراءة* (مكتبة جرير، مترجم). مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٢٠).

شتا، هاني زينهم شبانه. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، ١٩٤* (٣)، ٤٤٢-٤٨٤.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2015). *معايير التعلم المبكر النمائية للفئة العمرية (3-6) سنوات*.

الشوربجي، سحر أحمد، الزاملي، علي عبد جاسم، & الكيومية، أمل راشد عبد الله. (٢٠١٥). ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *دراسات تربوية واجتماعية، ٢١* (1)، ٣٧٩ - ٤٢٠.

العبد الكريم، راشد حسين. (2020). *البحث النوعي في التربية* (ط. 3). النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود.

العبد مصطفى، رحاب محمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٨* (١)، ١٣٥-٢٠٦. https://doi.org/10.21608/mrk.2018.102254

العرفج، عبد الحميد عبد الله. & العمير، آلاء أحمد محمد. (2020). درجة ممارسة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الوعي الصوتي لتعليم القراءة بمحافظة الأحساء. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10*(37)، 1-26. https://doi.org/10.21608/sero.2020.111676

العسمي، عفاف وصل الله. & أكرم، حبه أحمد. (2021). أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (28)، 67-80.

منتصر، مسعودة.، الشايب، محمد الساسي.، & العيس، اسماعيل. (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدي الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤-٥). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٥)، ٢٥-٣٥.

النعيمات، رولا. & العويدي، عليا محمد. (٢٠٢٣). أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٨*(٣)، ٤٩٣- ٥١٤.

الهيئة العامة للإحصاء. (2024). *عدد معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية للعام ١٤٤٥هـ*.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*.

المراجع الأجنبية:

Almheiri, O. A., Alhousini, N., Alsartawi, A., & Alalili, S. (2018). Effectiveness of direct instruction (DI) approach on remediating children with learning disability in the area of reading in the United Arab Emirates. *International Journal for Research in Education, 42*(1), 244- 263.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide.* SAGE.

Byrne, D. (2021). A worked example of braun and clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, *56*(3), 1391-1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Carson, K., & Bayetto, A. (2018). Teachers' phonological awareness assessment practices, self-reported knowledge and actual knowledge: the challenge of assessing what you may know less about. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(6). 67-85. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.5

Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *32*(3), 270-289. https://doi.org/10.1177/0888406409339685

Chard, D. J. & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, *34*(5), 261-270. https://doi.org/10.1177/105345129903400502

Creswell, J. W., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* SAGE.

Devries, B. A. (2023). *Literacy assessment and intervention for classroom teachers.* Taylor & Francis.

Elhoweris, H., Alsheikh, N., Al Mekhlafi, A., Alhosani, N., & Alzyoudi, M. (2017). Effect of an Arabic program of direct instruction for phonological awareness on phonological awareness abilities. *Exceptionality Education International, 27*(2), 110-124. https://doi.org/10.5206/eei.v27i2.7755

Flick, U. (2022). *The SAGE handbook of qualitative research design.* SAGE.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In Hulme, C., Snowling, M. (Eds.), *Dyslexia: biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). Whurr Publishers.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing.* International Reading Association.

International Literacy Association (ILA). (2019). *Phonological awareness in early childhood literacy development* [Position Statement and Research Brief]. Newark, DE: International Literacy Association.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video.* Springer.

Khasawneh, M. A. S. (2021). Problems of teaching phonological awareness to learning disabilities students. *Gist Education and Learning Research Journal. 23*, 135-150. https://doi.org/10.26817/16925777.961

Kirby, P., & Snowling, M. J. (2022). *Dyslexia: a history.* McGill-Queen's University Press.

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Wiley, 24*(3), 207-219. https://doi.org/10.1002/dys.1593

Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. In D. J. C. Dante Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology: theory and methods* (pp. 357–390). John Wiley & Sons.

National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* National Institute of Child Health and Human Development. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444126.pdf

Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O'Guinn, N., & Renbarger, R. (2022). A meta-analysis of phonemic awareness instruction provided to children suspected of having a reading disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53*(4), 1177–1201. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00160

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2012). *Early childhood education interventions for children with disabilities intervention report: phonological awareness training.*

Veríssimo, L., Costa, M., Miranda, F., Pontes, C., & Castro, I. (2021). The importance of phonological awareness in learning disabilities' prevention: perspectives of pre- school and primary teachers. *Frontiers in Education. 6*(750328), 1-7. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750328