مجلـة دراسات الطفولة المبكرة جامعة مطروح
Journal of Early Childhood Studies "JECS"
المجلد (2)، العدد (1)، يونيو 2025

مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها بالأداء القرائي للغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية

Phonological awareness skills and their relationship to English reading performance For early grade students at Al-Azhar institutes

إعـــداد

أ.د/ جمال محمد كامل
أستاذ مناهج الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة دمنهور

أ.م.د/ دعاء إمام غباشي الفقي
أستاذ مناهج الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ.م.د/ ناهد محمد أحمد مقلاش
أستاذ الأدب الإنجليزي المساعد
كلية التربية ـ جامعة مطروح

أ/ عادل محمد حسين الشايب
باحث ماجستير بقسم العلوم التربوية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

2025

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي وبين الأداء القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (46) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد عمر بن عبد العزيز الأزهري، التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8 – 9) أعوام، بمتوسط عمر زمني (8,53) عاما، وانحراف معياري (± 0,69). وتمثلت أدوات الدراسة في المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (يحيى شاهين، 2023)، ومقياس الأداء القرائي (عبد الله السريع؛ ونور العتيبي، 2021). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس الأداء القرائي.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، الأداء القرائي، تلاميذ الصفوف الأولى.

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between phonemic awareness skills and performance reading in English among students of the first grades of Al-Azhar institutes, and the study adopted the descriptive analytical approach. the study sample included (46) children from the third grade students at the Omar bin Abdulaziz Al-Azhari Institute, affiliated to the Matrouh Al-Azhar region, their chronological ages ranged between (8-9) years, with an average chronological age of (8.53) years, and a standard deviation of (± 0.69). A study tools were the electronic scale of phonemic awareness in English (Yahya Shaheen, 2023), and the reading performance scale (Abdullah Al-Saree, and Noor Al-Otaibi, 2021). The results of the study resulted in a statistically significant direct correlation at the level of (0.01) between the average scores of students on the electronic scale of phonetic awareness, and the averages of their scores on the reading performance scale.

Keywords: phonemic awareness, reading performance, first graders

المقدمة:

يفتقد كثير من الأطفال في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي إلى القدرة على القراءة الجيدة للغة الإنجليزية؛ الأمر الذي يعوق تقدمهم الأكاديمي، ويعرضهم للإحباط والأزمات النفسية، ويحول دون تعلم اللغة، ويرجع القصور في قراءة للغة الإنجليزية، في الغالب إلى غياب أو تدني الوعي الصوتي لدى التلاميذ.

ويُعد الوعي الصوتي أساسيا في عملية حل الرموز إلى المهارات الأساسية في قراءة اللغة الإنجليزية، من خلال إدراك العلاقة بين الصوت المنطوق وبين الشكل والحرف المكتوب، والقدرة على التمييز السمعي والبصري للأصوات التي تتكون منها الكلمة (مسعد أبو الديار؛ وآخرون، 2019، ص37) [1].

ويعد عدم القدرة على القراءة من أخطر الصعوبات التي تعوق اكتساب طفل الصفوف الأولى لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية،

وتشير العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات قراءة اللغة الإنجليزية إلى أن السبب المباشر في حدوث التباعد بين القدرة العقلية العامة، وبين نمو مهارات القراءة، إنما يعود في الأساس إلى ضعف الوعي الصوتي. وفي هذا الصدد أشارت دراسة ريحاب مصطفى (2018، ص139) إلى أن مهارات الوعي الصوتي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على القراءة والتهجي كإحدى أهم مهارات اللغة العربية، وأن الوعي الصوتي أحد المهارات الأساسية للطفل في تعلم القراءة؛ فهو يمثل الرابط بين أصوات الكلمات متمثلة في الوحدات الصوتية، وبين الرموز المطبوعة التي تمثل الحروف والمقاطع المكونة لتلك الكلمات، ومن خلال تركيز الطفل على أصغر الوحدات الصوتية يتوصل لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المطبوع، بما يتيح البنية الصوتية للحروف والمقاطع. ويرى مصطفى رسلان (2019، ص54) أن الوعي الصوتي وسيلة مهمة للتنبؤ بالقدرة على القراءة، ولها دوره في التحليل المبكر للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ذات دلالة. وتتفق نهى عبد المقصود (2020، ص269) مع Katerie & Jessica (2020)، في أن الوعي الصوتي يساعد على التحليل القرائي المبكر، وأن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثرها الواضح في القراءة والتهجئة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز المرسومة. وترى منيفة الرشيدي (2021، ص120) أن اكتساب مهارات الوعي الصوتي مدخل حقيقي لتعلم اللغة في

[1] تم توثيق المراجع في المتن وفقا لـ (APA-7)، وهو كالتالي: (لقب العائلة، العام، ص الصفحة)، مع مراعاة البدء باسم الباحث ثم لقب العائلة في المراجع العربية.

إطارها الصحيح؛ وذلك من خلال التدريب على مهارة الاستماع، ومهارة الربط بين المكتوب والمنطوق؛ مما يساعد على النمو اللغوي بشكل عام.

وحددت بعض الدراسات كدراسة محمد سالم (2020، ص35)، ودراسة يحيى شاهين (2023، ص52) العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعليم القراءة من خلال بعدين، هما: البعد التنبؤي حيث يساعد الوعي الصوتي على التنبؤ بالقدرة القرائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية أن الوعي الصوتي من متطلبات النمو اللغوي. والبعد السببي فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي، وتجاهل التدريب عليها، وأي غياب لأحد مستويات ذلك الوعي؛ يترتب عليه بالضرورة وبصورة آلية وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل أحد الباحثين كمعلم للغة الإنجليزية بالمعاهد الأزهرية، مما جعله ملما – إلى حد بعيد – بحاجات هؤلاء الأطفال وخصائصهم النمائية في تلك المرحلة الانتقالية الفارقة، ومن خلال تعامل الباحث مع فئة من الأطفال تعاني من القصور في قراءة اللغة الإنجليزية، وجد أن جلهم يفتقدون مهارات الوعي الصوتي، وبالنظر إلى عدد من الدراسات السابقة وجد الباحث أن نتائج تلك الدراسات تشير إلى وجود علاقة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبين قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة؛ ومن تلك الدراسات: دراسة هناء حسانين (2014)، التي كشفت عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين معايير ضبط المفردات وبين الأداء القرائي. وأشارت دراسة محمد غنيمي؛ وآخرين (2016) إلى أن عملية قراءة اللغة الإنجليزية ترتكز على المعالجة الصوتية بدءا من الوعي الصوتي لمكونات الكلمة وفك الفونيمات من خلال الحروف للكلمة المكتوبة، ثم دمجها للتوصل إلى النطق الصحيح للفونيمات، وهذه العملية تتطلب من الطفل الضعيف أو المبتدئ مجهودا عقليا، ومع الوقت يقل المجهود العقلي المطلوب، ولكن إذا كان الطفل يعاني من مشكلات في العمليات العقلية المعرفية تحدث مشكلة في المعالجة الصوتية تؤدي إلى العسر القرائي. كما أشارت دراسة سحر الشوربجي (2017) إلى أن القصور في الوعي الصوتي يؤثر بالسلب وبشكل كبير على مهارات الطفل القرائية؛ مما يشكل عبئا حقيقيا يحول دون التحصيل الأكاديمي، مع امتلاكهم القدرات العقلية التي تؤهلهم للنجاح، بل والتفوق أحيانا.

كما أوضحت دراسة جابر عبد الحميد، ومنى السيد (2018) أن ضعف مهارات القراءة، إنما يعود في الأساس إلى ضعف الوعي الصوتي. والذي يبدو في عدم القدرة على الربط بين شكل الحرف وصوته،

وضعف مهارات التحليل الصوتي والتوليف الصوتي، وعدم القدرة على توليف الأصوات المفردة لذا يجد الطفل صعوبة بالغة في تهجي الكلمة غير المألوفة. واتفقت في ذلك دراسة مختار عطية (2019)، التي هدفت إلى استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة من خلال تنمية الوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. ودراسة نصرة جلجل؛ وآخرين (2021)، التي استهدفت التعرف على علاقة الوعي الصوتي بمفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا. ودراسة وائل السويفي؛ وأماني مرغني (2021)، والتي استهدفت الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ودراسة سميرة عبد الغني؛ وإبراهيم الكفراوي (2022)، التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم.

وقد دفع ذلك إلى عمل دراسة استكشافية على (30) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد مطروح النموذجي التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8 – 9) أعوام، بمتوسط عمر زمني (8,42) عاما، وانحراف معياري (± 0,79)، وكشفت الدراسة وجود مشكلة في المهارات القرائية لدى 13 طفلا، وبنسبة (43,33)، الأمر الذي دعم ما أشارت إليه كثير من الدراسات السابقة، ولذلك وجد أن هناك ضرورة للتعرف على العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين الأداء القرائي للغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأولى، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤال الآتي:

1. هل هناك علاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين الأداء القرائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي وبين الأداء القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية.
2. تفسير العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين الأداء القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسلط الضوء على أهمية مهارات الوعي الصوتي، وأثرها على الأداء القرائي للغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية، وتوجيه الأنظار إلى خطورة

القصور في الأداء القرائي للغة الإنجليزية في تلك المرحلة الفارقة في حياة الطفل الأكاديمية؛ مما يؤثر بالسلب على خصائص الطفل النفسية والسلوكية. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:

1. مساعدة المعلمين في التعرف على مهارات الوعي الصوتي المطلوبة لتلاميذ الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية.
2. مساعدة الباحثين في تحديد البرامج اللازمة لتنمية مهارات الوعي الصوتي بهدف تنمية الأداء القراءة باللغة الإنجليزية.
3. قد تشجع الدراسة الحالية بعض الباحثين لعمل دراسات مشابهة للوقوف على أشد مهارات الوعي الصوتي تأثيرا في الأداء القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

أطفال الصفوف الأولى بالمعاهد الأزهرية first-grade children in Al-Azhar institutes:

ويعرف أطفال الصفوف الأولى بأنهم: التلاميذ المقيدون بالمعاهد الأزهرية من الصف الأول حتى الصف الثالث الابتدائي، والذين تتراوح أعمارهم بين (6 -9) سنوات. ويعرفهم إجرائيا بأنهم: التلاميذ المقيدون بالصف الثالث الابتدائي بالمعاهد الأزهرية، والذين تتراوح أعمارهم بين (8 -9) سنوات.

الوعي الصوتي Phonological awareness:

وأمكن تعريف الوعي الصوتي في الدراسة الحالية بأنه: إدراك القواعد الصوتية في اللغة اللفظية، والقدرة على الملاحظة والتفكير والعمل مع الأصوات الفردية في الكلمات المنطوقة من خلال تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، والقدرة على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في البداية أو الوسط أو النهاية، والتعامل مع تلك الأصوات بالحذف أو الإبدال أو المزج أو الإضافة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الوعي الصوتي للغة الإنجليزية (إعداد/ يحيى شاهين، 2023).

الأداء القرائي Reading performance:

يعرف الأداء القرائي في الدراسة الحالية بأنه: قدرة الطفل على قراءة كلمات وجمل اللغة الإنجليزية بصورة صحيحة، وفي مدة زمنية مناسبة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الأداء القرائي (عبد الله السريع؛ ونور العتيبي، 2021).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمعهد عمر بن عبد العزيز الأزهري، التابع لمنطقة مطروح الأزهرية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024 / 2025م.

الحدود المنهجية: وتشمل:

1. **المنهج:** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.
2. **العينة:** شملت العينة الأساسية للدراسة (46) طفلًا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد عمر بن عبد العزيز الأزهري، التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8 – 9) أعوام، بمتوسط عمر زمني (8,53) عاما، وانحراف معياري (± 0,69).
3. **الأدوات:** تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

1. المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (يحيى شاهين، 2023).
2. مقياس الأداء القرائي (عبد الله السريع؛ ونور العتيبي، 2021).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الوعي الصوتي:Acoustic awareness

مهارة الوعي الصوتي إحدى المهارات التي يمكن أنْ تؤثر في اكتساب المتعلم المهارات اللغوية ومنها مهارة القراءة، وقد لوحظ من خلال بعض الدراسات التي تبنت المنهج الارتباطي وجود علاقة طردية بين في دراسة الظاهرة التي بحثت في علاقات الارتباط والتنبؤ بين المتغيرات المرتبطة بتلك المهارات أو إحداها، وتلك التي تبنت المنهج التجريبي بحثا عن العلاقات السببية، ومنها دراسة إبراهيم مهديون (2020)، ودراسة طه مهدي (2020)، ودراسة نهى عبد المقصود (2020)، ودراسة Katerie & Jessica (2020)، ودراسة Korkmaz, et al (2020)، ودراسة عبد الله السريع؛ ونور العتيبي (2021)، ودراسة هدى قنديل (2021)، ودراسة Kotzer, et al. (2021)، ودراسة Dodur & Miray (2021)، ودراسة عفاف العسمي (2021)، ودراسة زينو عاتي؛ وجمال مختاري (2022). وقد انتهت هذه الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين الوعي الصوتي في المرحلة الأولية من التعليم من جهة، وبين مهارات اللغة من جهة أخرى.

ويشير مصطفى رسلان (2019، 330) إلى أن يساعد الوعي الصوتي يعمل على تحسين قدرة الطفل على القراءة، وبخاصة في الصفوف الأولى، ويساعده على تجزئة الكلمة إلى فونيمات مستقلة، وتكوين كلمات مختلفة بضم الفونيمات، كما أنه يساعد على تمكين الطفل من الربط بين الرمز المكتوب ونطقه؛ مما يؤدي إلى سلامة النطق، ويمنع الخلط بين الأصوات المختلفة، وينمي القدرة على الربط بين اسم الحرف والصوت وبين صوته.

ويعرف الوعي الصوتي بأنه: إدراك أصوات اللغة والوعي بتركيب الكلمة، والقدرة على التحكم في أجزائها بإدخال التغييرات عليها، وفصل الكلمة عن معناها واعتبارها قالبا مركبا من مقاطع وأصوات، والقدرة على نطق الحروف نطقا سليما، وإخراجها من مخارجها الصحيحة (مصطفى رسلان، 2019، 56). ويعرف الوعي الصوتي كذلك بأنه: الإدراك الواعي للأصوات اللغوية المختلفة، والربط بين الفونيم وما يمثله خطيا في شكل رموز، وإدراك اختلاف الدلالة والمعنى باختلاف وحدة صوتية (فونيم) في الكلمة (Alshehri, 2021, 48). كما يعرف بأنه: القدرة على إدراك الأصوات وتمييزها، والوعي بالقافية، والتمكن من تقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وأصوات، وإدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات في المواضع المختلفة من الكلمة، ومزج الأصوات والتلاعب بها بالحذف أو الاستبدال (إيمان الهلال؛ وفهد النعيم، 2021، 194).

ويعرف الوعي الصوتي بأنه: القدرة على الربط بين الحروف وأصواتها والرموز الكتابية الدالة عليها، والقدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات ومقاطع وأصوات، والتلاعب بالأصوات بحذف أو إضافة أو استبدال الأصوات (مثائل العتيبي، 2022، 242). كما يعرف أيضا بأنه: التعرف على مخارج الحروف، وربط الصوت بالحرف، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وأصوات، والتلاعب بالأصوات لإخراج كلمات جديدة عن طريق الحذف والإضافة والتبديل، وإدراك التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف وأصواتها (بسمة محمد؛ ومنار الشيخ، 2024، 126).

وتتبنى الدراسة تعريف يحيى شاهين (2023، 41)، حيث يعرف الوعي الصوتي بأنه: إدراك القواعد الصوتية في اللغة اللفظية، والقدرة على الملاحظة والتفكير والعمل مع الأصوات الفردية في الكلمات المنطوقة من خلال تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، والقدرة على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في البداية أو الوسط أو النهاية، والتعامل مع تلك الأصوات بالحذف أو الإبدال أو المزج أو الإضافة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الوعي الصوتي للغة الإنجليزية (إعداد/ يحيى شاهين، 2023).

مستويات الوعي الصوتي:

تناولت أريج الحنو؛ وفاطمة العقلا (2024، 97) مستويين للوعي الصوتي، وهما كالتالي:

1. **المستوى البسيط:** ويتطلب القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية، لا يشكل أداؤها عبئا على الذاكرة العاملة ولا يتطلب مدى واسعا منها، ويظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال، حتى قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم برامج تنمية مهارات القراءة، ومن هذه العمليات التعامل مع الوحدات الصوتية

المكونة للغة، بالتقسيم والحذف والدمج، مثل: عدد الفونيمات الصوتية ودمج الوحدات الصوتية في كلمات، وتقسيم الكلمات إلى الفونيمات الصوتية المكونة له، وحذف الفونيمات الصوتية.

2. **المستوى المركب:** ويتطلب عمليات تستغرق مدى واسعا من الذاكرة العاملة، كالقيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في الوقت نفسه، ويقصد بالذاكرة العاملة جزء من الذاكرة طويلة المدى التي تتضمن معرفة كل الحقائق والإجراءات التي ستطرح حديثا في الذاكرة، متضمنة الذاكرة قصيرة المدى ذات الزوال السريع، ومن ثم يشكل أداؤها عبئا على هذه الذاكرة، وذلك مثل مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في إحدى الفونيمات الصوتية، أو مهمة نطق كلمة بعد حذف إحدى أصواتها.

وتناول كل من: إبراهيم فارسي (2019)، وزينو عاتي؛ وهبة مختاري (2022) خمسة مستويات للوعي الصوتي، وهي كالتالي:

1. **الوعي بالكلمات المنغمة:** ويعني الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية.
2. **الوعي بمقاطع الجملة:** وذلك باستخدام آلية التصفيق أو الدق، ويعني كذلك القدرة على التمييز السَّمعي لأصوات الكلمات، ومعرفة أن الكلمة تتكون من سلسلة من الأصوات يمكن تمييزها وعزلها، بدءًا بتمييز الصوت الأول والأخير من الكلمة، ثم الصوت الوسط، وإدراك الحركات القصيرة، واختلاف الفونيمات.
3. **الوعي بدمج المقاطع الصوتية:** وتعني القدرة على جمع المقاطع الصوتية لتكوين كلمة، والقدرة على دمج الأصوات من خلال الاستماع إلى عدد من الأصوات ودمجها معا لتكوين الكلمات، وتتطلَّب تلك المهارة القدرة على الاحتفاظ بالأصوات المسموعة في أثناء تكوين الكلمات، مما يمثل تحديا للذاكرة العاملة، ثم التسمية السريعة للكلمة المكونة من خلال ربط تلك الأصوات، وتنمي هذه المهارة القدرة على القراءة بالصورة الصحيحة للكلمات المألوفة وغير المألوفة.
4. الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع: ويعني القدرة على تجزئة الكلمة المنطوقة إلى الأصوات والمقاطع المكونة لها، ويمكن للطفل تقسيم الأصوات في أثناء نطقه للكلمات شفهيا برفع أصبع واحد لكل صوت أو مقطع يسمعه.
5. التلاعب بالمقاطع الصوتية: ويكون ذلك بالحذف أو الإضافة أو الإبدال، مما يساعد على توسيع الإدراك اللغوي للطفل، ويتطلب ذلك المستوى قدرا أكبر من المهارة اللغوية.

ويتبين مما سبق أن الدراسات تناولت مستويات الوعي الصوتي وفقا لمنظورين، الأول ينظر إلى بساطة المهام وتعقيدها، ومدى استغراقها للذاكرة العاملة، وتمثيلها عبئا عليها من عدمه، فقسموا الوعي الصوتي إلى مستويين بسيط ومركب، والمنظور الثاني ينظر إلى حجم الوحدة الصوتية التي يتم الوعي بها أثناء أداء المهام، فقسموا الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات.

أبعاد الوعي الصوتي:

يرى Yeung (2013)، أن للوعي الصوتي خمسة أبعاد، هي:

1. تمييز الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
2. تحليل الجمل إلى كلمات.
3. تحليل الكلمات إلى مقاطع.
4. تمييز التشابه والاختلاف بين بدايات ونهايات الكلمات.
5. مزج الأصوات لتكوين مقاطع وكلمات.

أما Thomas (2017) فقد اتخذ للوعي الصوتي خمسة أبعاد، هي:

1. عزل الصوت: وهو مهارة التعرف على الصوت الذي تبدأ به الكلمة.
2. ضم الأصوات: ويقصد به جمع عدة أصوات لتكوين كلمة.
3. تجزئة الأصوات: ويقصد به التعرف على الأصوات التي تكون الكلمة.
4. حذف الصوت: ويقصد به حذف أحد الأصوات من الكلمة ونطق الكلمة الجديدة.
5. تبديل الصوت: ويقصد به استبدال صوت بآخر، والتعرف على الكلمة الجديدة.

واتخذت أريج الحنو؛ وفاطمة العقلا (2024) للوعي الصوتي خمسة أبعاد، هي:

1. تقسيم الجمل إلى كلمات: وهو إدراك أن الجملة تضم عدة كلمات، والتعرف على الحدود الصوتية لكل كلمة داخل الجملة.

2. تقسيم الكلمات إلى مقاطع: وهو إدراك المقاطع المكونة للكلمة، وتحديد عددها.

3. تقسيم الكلمات إلى أصوات: وهو تحليل المقطع الصوتي إلى الأصوات المكونة له.

4. التنغيم: وهو القدرة على ذكر كلمات لها نفس النغمة (القافية).

5. المزج الصوتي: وهو القدرة على مزج الأصوات لتكوين الكلمة.

والدراسة الحالية تتبنى رأي يحيى شاهين (2023)، حيث يرى أن للوعي الصوتي سبعة أبعاد، هي:

1. **القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية:** ويعني القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية.
2. **القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي:** ويعني الجودة الموسيقية المتمثلة في تكرار بعض الأصوات أو تكرار نفس الصوت في نهايات كلمتين أو أكثر.
3. **القدرة على مزج الأصوات:** ويعني القدرة على بناء الكلمات من أصوات منفصلة، عن طريق مزج وربط الأصوات معا في تتابع وتسلسل.
4. **تمييز الأصوات:** ويعني القدرة على تمييز الاختلافات بين الفونيمات والأصوات، والقدرة على تحديد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والمختلفة.
5. **تجزئة الأصوات:** ويعني القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصوات وفونيمات منفصلة ومستقلة.
6. **عزل وحذف الأصوات:** ويعني القدرة على تحديد موقع الصوت في الكلمة، وحذف الصوت في بداية أو منتصف أو نهاية الكلمة.
7. **المعالجة الفونيمية:** ويعني القدرة على تعديل وتغيير وإزالة الأصوات الفردية من الكلمة، والقدرة على التلاعب اللفظي بالفونيمات بالحذف والإضافة والإبدال للانتقال من كلمة لأخرى.

قياس الوعي الصوتي:

بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، اتضح أنها تضمنت عددا من الاختبارات والمقاييس التي هدفت إلى قياس مهارات الوعي الصوتي، كدراسة نهى عبد المقصود (2020) التي استخدمت مقياس الوعي الصوتي (إعداد الباحثة)، ويشمل خمسة أبعاد، وهي: الوعي بالجملة، والوعي بالكلمة، والوعي بالمقاطع، والوعي بالرموز (الأحرف المطبوعة)، والوعي بالأصوات (الأصوات المنطوقة). كما استخدمت دراسة طه مهدي (2020) مقياسا يتضمن (12) بعدا لمهارات الوعي الصوتي، وهي: (التعرف على القافية، تقسيم الجمل إلى كلمات، مزج ودمج المقاطع الصوتية، تقسيم الكلمات إلى مقاطع، تقسيم الكلمة إلى وحدات صوتية، حذف حرف من بداية الكلمة، حذف حرف من نهاية الكلمة، تحديد الكلمة الشاذة في الصوت الأول، تحديد صوت البداية المتشابهة في الكلمات، تحديد صوت النهاية المتشابهة في الكلمات، استبدال الحرف الأول، استبدال الحرف الأخير).

أما دراسة منيفة الرشيدي (2021) فاعتمدت على اختبار الوعي الصوتي (إعداد الباحثة)، والذي تضمن (10) أبعاد تمثل مهارات مختلفة، وهي: (التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، تحليل الكلمة

إلى وحدات صوتية، التعرف على عدد الأصوات في الكلمة، نطق الكلمة دفعة واحدة، تكوين كلمات على نفس الوزن، مزج الأصوات لتكوين كلمات، نطق الجملة دفعة واحدة، تكوين مجموعة من الكلمات تبدأ أو تنتهي بأصوات معينة، نطق جملة السؤال وجملة التعجب للتعبير عن المعنى، نطق جمل بها كلمات منونة). واستخدمت دراسة عبد الله السريع؛ ونور العتيبي (2021) مقياس الوعي الصوتي إعداد عبد الله السريع (2015)، والذي يشمل ست مهارات، وهي: (تحديد الأصوات في الكلمة، تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية، تحليل المقاطع والكلمات إلى أصوات، حذف وإضافة أصوات، تمييز الأصوات في مواقعها في الكلمة، مزج الأصوات). واعتمدت دراسة مثائل العتيبي (2022) على قائمة مهارات الوعي الصوتي (إعداد/ الباحثة)، والتي تضمنت (19) مهارة، وهي: (الربط بين الحرف وصوته وشكله، التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، تقسيم الجمل إلى كلمات، تقسيم الكلمات إلى مقاطع، تقسيم الكلمة إلى وحدات صوتية، دمج المقاطع الصوتية، دمج كلمات متنوعة لتكوين جملة، إنتاج كلمة جديدة بعد حذف حرف أو مقطع، إنتاج كلمة جديدة بعد إضافة صوت أو مقطع، إنتاج كلمة جديدة بعد استبدال صوت أو مقطع، تحديد موقع الصوت أو الموقع داخل الكلمة، تحديد الكلمة المختلفة، تحديد الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه، تحديد الكلمات التي تنتهي بالصوت نفسه، تمييز الكلمات ذات الإيقاعات المتشابهة، تمييز الكلمات المتجانسة، التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، التمييز بين التاء المربوطة والمبسوطة والهاء، التمييز بين حروف المد في وسط ونهاية الكلمة). واعتمدت دراسة يحيى شاهين (2023) على مقياس الوعي الصوتي (إعداد الباحث)، ويتكون المقياس من (7) أبعاد، تمثل مهارات الوعي الصوتي، وهي: (القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية، القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي، القدرة على مزج الأصوات، تمييز الأصوات، تجزئة الأصوات، عزل وحذف الأصوات، والمعالجة الفونيمية).

والدراسة الحالية تستخدم مقياس الوعي الصوتي (يحيى شاهين، 2023)، وذلك للأسباب التالية:

1. التوافق بين الدراستين في الفئة المستهدفة، وهي أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية.

2. التوافق بين الدراستين في استهداف تنمية مهارات الوعي الصوتي للغة الإنجليزية.

3. تبني الدراسة الحالية لتعريف الوعي الصوتي الذي وضعه يحيى عبد شاهين (2023).

ثانيا: الأداء القرائي:

تعد مهارة القراءة أهم ما يرتكز عليه المتعلم في تكوين ملكاته اللغوية وبخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث تعد القراءة الأداة التي يرتقي بها الفكر، وهي سبيل التلميذ لاكتساب العلم وجميع المعارف

في شتى المجالات. والقراءة من أهم وسائل اكتساب الخبرات، وزيادة الثروة اللغوية، فكلما زادت قراءة التلميذ وتنوعت مجالاتها، زادت حصيلته اللغوية ونمت قدرته على التعبير، وساعدت على بناء التلميذ وتنمية قدراته اللغوية والعلمية والثقافية.

مفهوم القراءة:

يعرف فهد زايد (2013، 35) القراءة بأنها: نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها، وترمز إليها. وتعرف سامية محمد (2015، 22) القراءة بأنها: عمليات عقلية معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة المتشابكة، وهذه المهارات ليس من السهل أن ترتب في تسلسل أو في تشابه متتابع إذا ما قورنت بالمهارات الحسابية.

أهمية القراءة:

ذكر أحمد رشوان؛ وآخرون (2020، 481) أن القراءة تساعد على:

1. توسع آفاق القارئ وتبعده عن العالم الضيق.
2. أحد أدوات الحصول على المعرفة.
3. تعد من أهم وسائل تواصل الإنسان مع أفكار الآخرين وعقولهم. تعتبر إحدى عوامل الازدهار والتقدم البشري.
4. تمد القارئ بخلفية لغوية كبيرة.
5. تصقل شخصية القارئ وتقويها وتمده بالخبرات.
6. القدرة على النقاش في مختلف الموضوعات.
7. زيادة الإدراك، وتقوية الذاكرة كلما قرأ الفرد المزيد من الكتب.
8. التعرف على ثقافات الأمم السابقة من أجل أخذ العبرة والعظة، وتقييم المواقف المختلفة ببعث روح الإيجابية للحياة منها.

ويتضح مما سبق أن أهمية القراءة ترجع إلى كونها من أهم الوسائل التي تسهم في تنمية الفكر وتوسيع المدارك، فهي لا تكتفي بتزويد الإنسان بالمعرفة، بل تعزز قدرته على التحليل والتأمل واتخاذ القرار الواعي. ومن خلال القراءة، يطّلع الفرد على تجارب الآخرين وثقافاتهم، مما يرسّخ قيم التسامح والانفتاح، ويسهم في بناء شخصية متوازنة وواعية وقادرة على التفاعل الإيجابي مع متغيرات الحياة.

أسباب ضعف مهارات القراءة:

يرى عقيل محمود (2012، 216) أن من أهم أسباب ضعف مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

1. النظام الحالي لتشغيل بعض المدارس فترتين، مما يقل معه الوقت الذي يمضيه التلميذ في المدرسة، وحرمانه من ممارسة بعض الأنشطة التي تساعده وتدفعه للقراءة.
2. الطريقة المتبعة في تعليم القراءة، حيث يحفظ التلاميذ كثيرا من نصوص الكتاب، بدون أن يتم الربط بين المنطوق والمكتوب.
3. عدم ألفة التلميذ بالمواد المطبوعة قبل التحاقه بالمدرسة، وبالتالي يفاجأ بما هو غريب عنه، ولم يهيأ له من قبل.
4. قلة المحصلة اللغوية لدى التلميذ، فضلا عن تفاوت الخبرة الماضية بين تلميذ وآخر باختلاف البيئة والظروف الاجتماعية.
5. المبالغة في تعويد التلميذ السرعة في القراءة.
6. صعوبة المادة المقروءة، واختيار كلمات وتراكيب يصعب على التلميذ نطقها واستخدامها في الحياة اليومية.

ويستخلص مما سبق أن ضعف مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى العديد من المتعلمين بالصفوف الأولى إنما يُعزى إلى مجموعة من العوامل، أبرزها نقص التعرض المنتظم للنصوص الإنجليزية خارج البيئة الصفية، وضعف المفردات اللغوية الأساسية، واعتماد أساليب تعليم تقليدية لا تراعي الفروق الفردية أو لا تُنمّي الاستراتيجيات الفعالة في الفهم القرائي، إلى جانب غياب الدافعية الداخلية لدى بعض المتعلمين نتيجة لصعوبة المحتوى أو قلّة ارتباطه بحياتهم اليومية واهتماماتهم.

الوعي الصوتي وأثره في الأداء القرائي لدى أطفال الصفوف الأولى:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الوعي الصوتي في إكساب أطفال الصفوف الأول بمرحلة التعليم الابتدائي المهارات اللغوية بصفة عامة، ومهارات القراءة على وجه الخصوص، ويتضح ذلك من خلال العرض التالي: أشارت نتائج دراسة خالد نسيم (2014). أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي وبين تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية. كما أسفرت نتائج دراسة سهام الشيباني (2014) عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. كما كشفت دراسة Brandt, et al., (2014) عن قدرة الوعي الصوتي على

التنبؤ بالتمييز القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. أما دراسة سالي حبيب (2016) فقد أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال، وكشفت دراسة مها المدهون (2016) عن أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

وأسفرت دراسة هاني شتا (2016) عن أثر برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وتخفيف حدة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. كما أظهرت دراسة عزاز زهير (2017) وجود علاقة بين الوعي الصوتي وبين استيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. وأشارت سحر الشوربجي (2017، 669) إلى أن القصور في الوعي الصوتي يؤثر بالسلب على مهارات القراءة لدى الطفل؛ مما يحول دون تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة، رغم امتلاكهم القدرات العقلية التي تؤهلهم للنجاح. وذهبت ريحاب مصطفى (2018، 139) إلى أن الوعي الصوتي أحد المهارات الرئيسة في تعلم القراءة؛ حيث يمثل ذلك الوعي الرابط بين أصوات وما تتضمنه من وحدات صوتية، وبين الرموز المطبوعة التي تمثل الحروف والمقاطع المكونة لتلك الكلمات، ومن خلال تركيز الطفل على أصغر الوحدات الصوتية يتوصل لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المطبوع، بما يتيح البنية الصوتية للحروف والمقاطع. وقد أشارت دراسة إيناس عليمات (2018) فقد أظهرت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

كما كشفت دراسة مسعد أبو الديار؛ وآخرين (2019) عن العلاقة العكسية بين العمليات الفونولوجية وبين صعوبات القراءة والكتابة لدى الطفل. ويذهب مصطفى رسلان (2019، 54) إلى أن أهمية الوعي الصوتي ترجع إلى كونها وسيلة للتنبؤ بالقدرة على الاستماع والتحدث، وإلى دورها في التحليل المبكر للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ذات دلالة. وكشفت دراسة Jimenez & Rumeau (2019) عن وجود علاقة بين الوعي الصوتي وبين اضطرابات القراءة لدى الأطفال. كما كشفت دراسة رشا حجازي (2019) عن دور الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأسفرت دراسة Layton (2019) عن أهمية الوعي الصوتي وأثره في تعلم مهارات القراءة والكتابة. كما أظهرت دراسة إبراهيم مهديون (2020) أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجًا. وأظهرت دراسة Katerie & Jessica (2020) أثر الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة. وأشارت دراسة نهى عبد المقصود

(2020، 269) إلى أن الوعي الصوتي سبب في امتلاك القدرة على التحليل القرائي المبكر، كما أن له دورا واضحا في القراءة والتهجئة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز المرسومة المعبرة عنها.

ويرى محمد سالم (2020، 35) أن العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعليم القراءة تظهر من خلال:

1. التنبؤ: فالوعي الصوتي أهم مكونات القراءة وأولها، وهو بالفعل مؤشر قوي على التنبؤ بالقدرة القرائية.

2. السببية: فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي، وتجاهل التدريب عليها، وأي غياب لأحد مستويات ذلك الوعي؛ يكون سببا بصورة آلية في وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

وأظهرت دراسة Korkmaz, et al. (2020) دور الوعي الصوتي وسرعة التسمية في تطوير التهجئة والقراءة. كما كشفت دراسة Dodur & Miray (2021) عن الوعي الصوتي والصرفي وأثره في القدرة على القراءة وفهم المقروء. وأسفرت دراسة عبد الله السريع؛ ونور العتيبي (2021) عن وجود علاقة بين الوعي الصوتي وبين الأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. كما كشفت دراسة Kotzer, et al (2021) عن قدرة الوعي الصوتي على التنبؤ بفهم القراءة. وكشفت دراسة نصرة جلجل؛ وآخرين (2021) عن علاقة الوعي الصوتي بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين قرائيا. وكشفت دراسة إيمان الهلال؛ وفهد النعيم (2021) عن أثر تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات تعلم القراءة. وأظهرت دراسة هدى قنديل (2021) فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس. وكشفت دراسة وائل السويفي؛ أماني مرغني (2021) عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي وأثره في الاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. كما كشفت دراسة زينو عاتي؛ وجمال مختاري (2022) أثر الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي. كما أسفرت دراسة يحيى شاهين (2023) أثر برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتنمية الوعي الصوتي وفهم الجملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية. وكشفت دراسة أريج الحنو؛ وفاطمة العقلا (2024) عن أثر تنمية الوعي الصوتي في تعلم القراءة لدى الأطفال بمدينة الرياض. وأسفرت دراسة ريم غريب (2024) عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

ومما سبق يمكن استخلاص أن الوعي الصوتي يعد من المهارات الأساسية التي تساعد في اكتساب مهارات القراءة، خاصة في المراحل الدراسية الأولى، حيث تساهم بشكل مباشر في تمكين التلاميذ من التعرف على الأصوات الفردية في الكلمات وربطها بالحروف المقابلة لها في اللغة الإنجليزية. ويُعد هذا النوع من الوعي مقدمة ضرورية لتعلم القراءة، لأنه يساعد المتعلم على تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات، مما يُيسر عملية فك الشفرة اللغوية وفهم النصوص. كما أن التلاميذ الذين يتمتعون بوعي صوتي مرتفع غالبًا ما يظهرون قدرة أفضل على التهجئة، والتمييز السمعي، والقراءة بطلاقة ودقة. ويتماشى ذلك مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات، حيث أوضحت وجود علاقة وثيقة بين تنمية الوعي الصوتي وتقدم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولى، خاصة في ظل طبيعة اللغة الإنجليزية التي تعتمد بدرجة كبيرة على التوافق بين الأصوات والحروف. وتؤكد نتائج هذه الدراسات أن التدريب المنهجي والمبكر على الوعي الصوتي يمكن أن يسهم في الوقاية من صعوبات القراءة التي قد يواجهها الأطفال لاحقًا. ومن هنا، تبرز أهمية دمج أنشطة الوعي الصوتي بشكل ممنهج في برامج تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، وبخاصة الصفوف الأولى؛ وذلك لضمان تأسيس قاعدة قرائية صلبة يمكن البناء عليها في المراحل التالية.

فرض الدراسة:

1. "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات الوعي الصوتي وبين درجات الأداء القرائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى.

عينة الدراسة:

شملت العينة الاستطلاعية للدراسة (40) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد الدكتور عبد الحليم محمود التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8 – 9) أعوام، بمتوسط عمر زمني (8,54) عاما، وانحراف معياري (± 0,87)؛ وتهدف إلى التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة.

بينما شملت العينة الأساسية للدراسة (46) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد عمر بن عبد العزيز الأزهري، التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8 – 9) أعوام، بمتوسط عمر زمني (8,53) عاما، وانحراف معياري (± 0,69).

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

1. المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (يحيى شاهين، 2023).

1. الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تقييم الوعي الصوتي باللغة الإنجليزية، لدى تلاميذ الصفوف الاولى بالمعهد الأزهري.

2. صورة المقياس:

يتكون المقياس من (77) مفردة، موزعة على (7) أبعاد، وهي:

(1) القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية: ويعني القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية. ويتكون من (10) مفردات.

(2) القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي: ويعني الجودة الموسيقية المتمثلة في تكرار بعض الأصوات أو تكرار نفس الصوت في نهايات كلمتين أو أكثر. ويتكون من (8) مفردات.

(3) القدرة على مزج الأصوات: ويعني القدرة على بناء الكلمات من خلال أصوات منفصلة، عن طريق مزج وربط الأصوات معا في تتابع وتسلسل. ويتكون من (9) مفردات.

(4) تمييز الأصوات: ويعني القدرة على إدراك وتمييز الاختلافات بين الفونيمات والأصوات، والقدرة على تحديد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والمختلفة. ويتكون من (12) مفردة.

(5) تجزئة الأصوات: ويعني القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصوات وفونيمات منفصلة ومستقلة. ويتكون من (8) مفردات.

(6) عزل وحذف الأصوات: ويعني القدرة على تحديد موقع الصوت في الكلمة، وحذف الصوت في بداية أو منتصف أو نهاية الكلمة. ويتكون من (15) مفردة.

(7) المعالجة الفونيمية: ويعني القدرة على تعديل وتغيير وإزالة الأصوات الفردية من الكلمة، والقدرة على التلاعب اللفظي بالانتقال من كلمة لأخرى من خلال استبدال فونيم أو صوت بآخر، أو حذف صوت أو مقطع من الكلمة. ويتكون من (15) مفردة.

3. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يعرض المقياس الإلكتروني على الطفل بشكل فردي، ويتلقى تعليمات بخصوص طريقة الإجابة، ويكون لكل مفردة عدة بدائل، أحدها صحيح، ويحصل الطفل على درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، فتكون بذلك أعلى درجة يمكن الحصول عليها (77) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (صفر).

4. الاسترشاد برأي الخبراء:

قام معد المقياس بعرضه في صورته الأولية على (10) خبراء من المختصين باللغة الإنجليزية؛ وذلك للتأكد من صلاحية المقياس وملاءمته لما وضع من أجله، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (90 – 100%)، وهي قيم مقبولة وفقا لمعادلة لوش Lawshe. وقد تم الاستفادة من ملاحظات الخبراء وتعليقاتهم حول صياغة بعض المفردات.

5. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(1) ثبات المقياس:

(1) طريقة إعادة تطبيق الاختبار: قام الباحثين في الدراسة الحالية بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وعددها (40) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد الدكتور عبد الحليم محمود التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، وذلك بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الأطفال في التطبيقين، وبلغت قيمته (0,771)، وهي درجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

(2) معامل ثبات كيودر ريتشاردسون: وتم في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس، على العينة الاستطلاعية وعددها (40) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد الدكتور عبد الحليم محمود التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، باستخدام معامل ثبات كيودر ريتشاردسون؛ حيث يعتمد المقياس في تقدير درجاته على قيم (صفر – واحد)، وقد جاءت قيم معامل ثبات كيودر ريتشاردسون لثبات أبعاد المقياس بين (0,716 – 0,783)، وهي قيم عالية، مما يدل على ثبات المقياس وصلاحية استخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

(2) صدق المقياس:

(1) صدق المحك الخارجي: تم بحساب صدق المحك الخارجي للمقياس، بإيجاد معامل الارتباط بينه وبين مقياس الوعي الصوتي (عبد الله السريع، 2015)، وتم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية وعددها (40) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد الدكتور عبد الحليم محمود التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، وبلغ معامل الارتباط (0,723)؛ مما يشير إلى معامل ارتباط مقبول ودال على صدق المقياس.

(3) حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية على العينة الاستطلاعية وعددها (40) طفلا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمعهد الدكتور عبد الحليم محمود التابع لمنطقة مطروح الأزهرية، وقد ثبت الاتساق الداخلي للمقياس من خلال:

(1) حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت قيم معامل الارتباط بين (0,711 – 0,780)، بما يشير إلى ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

(2) حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت قيم معامل الارتباط بين (0,729 – 0,834)، بما يشير إلى ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس.

6. المقياس في صورته النهائية:

بذلك يصبح مقياس في صورته النهائية مكونا من (77) مفردة.

وتكون أقل درجة يمكن الحصول عليها (صفر)، وأعلى درجة (77) درجة.

تم إعداد المقياس الإلكتروني كالتالي:

1) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحث/ الباحثين، أسماء السادة المشرفين، العام).

2) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات الطفل (على أن يكون الاسم اختياريا).

3) مفردات المقياس وتبدأ من (1) إلى (77).

4) نموذج الإجابة الخاص بالمقياس.

2. مقياس الأداء القرائي (عبد الله السريع؛ ونور العتيبي، 2021).

1. الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس القدرة القرائية في التعرف على الكلمات من خلال تحديد الطلاقة اللغوية، من خلال الصحة القرائية وضبط الوقت.

2. وصف المقياس:

يتكون المقياس من اختبارين لقياس الأداء القرائي، أحدهما ضم قائمة بخمسين كلمة من الكلمات الكثيرة والقليلة الشيوع (High Low Frequency)، وثانيهما عبارة عن نص قرائي قصير من النوع المعلوماتي informational/expository. وله (50) درجة. وقد تم تحديد الشيوع للكلمات من خلال مسح الكتب المدرسية للتلميذات وتقديرات معلمات المرحلة من خلال ما يُعرف في مناهج البحث بالتقديرات الذاتية للمحكمين.

3. تقدير المقياس:

تحسب درجة واحدة لكل كلمة صحيحة، فتكون أقل درجة يمكن الحصول عليها (صفر)، وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (100) درجة.

4. صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وقد جاءت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين فيما يتعلق بالصحة القرائية (0,850)، بمستوى دلالة (0,000)، وفيما يتعلق بالوقت المستغرق للقراءة جاءت قيمة معامل الارتباط (0,950) بمستوى دلالة (0,000)، بما يشير إلى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص فرض الدراسة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات الوعي الصوتي وبين درجات الأداء القرائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف الأولى".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس الأداء القرائي.

ويعتبر معامل ارتباط بيرسون من أكثر معاملات الارتباط شيوعا واستعمالا عندما يكون كلا المتغيرين متغيرا كميا متصلا، كالذكاء والتحصيل مثلا أو الطول والوزن (سامي عباس، ومحمد حاجم، 2011).

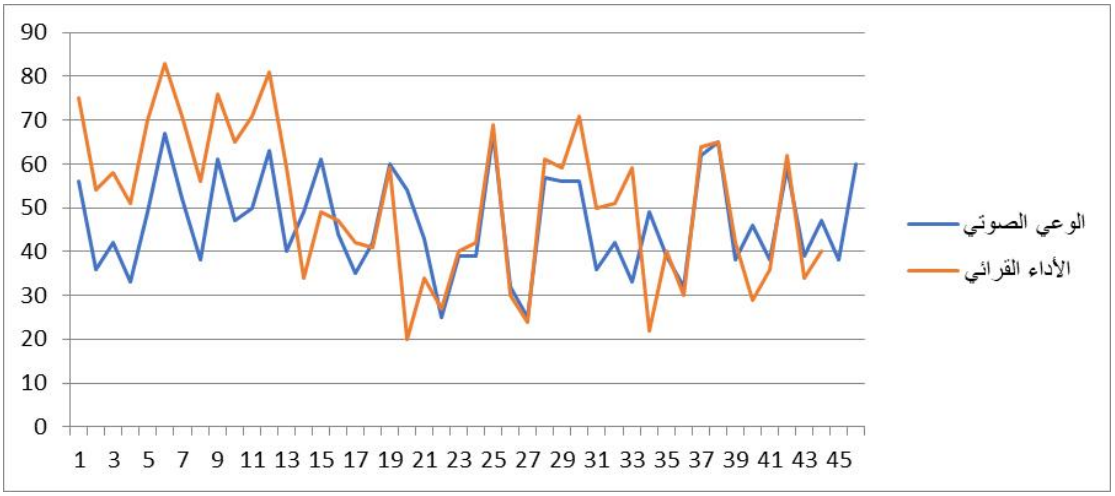
ويبين جدول (1) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس الأداء القرائي.

جدول (1) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين درجات مهارات الوعي الصوتي وبين درجات الأداء القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولى (ن = 46)

مهارات الوعي الصوتي	الأداء القرائي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقسيم المقاطع الصوتية	0.711	0.001
تمييز الإيقاع الصوتي	0.773	0.001
مزج الأصوات	0.820	0.001
تمييز الأصوات	0.794	0.001
تجزئة الأصوات	0.807	0.001
عزل وحذف الأصوات	0.786	0.001
المعالجة الفونيمية	0.735	0.001
الدرجة الكلية للوعي الصوتي	0.868	0.001

وبالنظر إلى جدول (4) السابق نجد أن معامل الارتباط لأبعاد المقياس يتراوح بين (0,711 – 0,820)، بينما جاء معامل الارتباط للدرجة الكلية (0,868)، وهي جميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين المتغيرين: المتغير المستقل متمثلا في الوعي الصوتي، والمتغير التابع متمثلا في الأداء القرائي.

ويوضح الشكل (1) الخطوط البيانية لكل من: درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس الأداء القرائي.



شكل (1) الخطوط البيانية لكل من: درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس الأداء القرائي

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعلم القراءة، ومنها: دراسة إسماعيل العيس (2009)، ودراسة فهد التميمي (2009)، ودراسة جمال عطية؛ ومحمود خلف الله (2012)، ودراسة خالد نسيم (2014)، ودراسة سهام الشيباني (2014)، ودراسة Goodrich & Lonigan (2015)، ودراسة Suggte (2016)، ودراسة Edwards & Tabu (2016)، ودراسة Tibia & Kirb (2018)، ودراسة أمين أبو منديل (2018)، ودراسة إبراهيم فارسي (2019)، ودراسة طه مهدي (2020)، ودراسة محمد سالم (2020)، ودراسة نهى عبد المقصود (2020)، ودراسة عبد الله السريع؛ ونور العتيبي (2021)، ودراسة وائل السويفي؛ وأماني مرغني (2021).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه جابر عبد الحميد؛ ومنى السيد (2018، ص 18) من أن العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة والكتابة وفهم الجملة قد أشارت إلى أن السبب المباشر في حدوث التباعد بين القدرة العقلية العامة. ونمو مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، إنما تعود في الأساس إلى ضعف الوعي الصوتي، والذي يبدو في عدم القدرة على الربط بين شكل الحرف وصوته، وضعف مهارات التحليل الصوتي والتوليف الصوتي، وعدم القدرة على توليف الأصوات المفردة لذا يجد الطفل صعوبة بالغة في تهجي الكلمة غير المألوفة. كما يتماشى ذلك مع ما ذهب إليه (Castles et al., 2020) من أن السبب الأكثر شيوعا في صعوبة فهم المقروء كأحد المهارات الأساسية للقراءة، هي القصور في مهارات الوعي الصوتي الذي يعوق بدوره مهارات القراءة. كما يتناغم ذلك مع ما أشار إليه Brady (2019) من أن الوعي الصوتي بمحتويات الكلمة من أصوات يساعد الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق. كما تساير تلك النتيجة ما ذهب إليه مسعد أبو الديار؛ وآخرون (2019، ص 37) من أن هذا الوعي أساسيا أو جوهريا في عملية حل الرموز إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما، والقدرة على الفصل أو التمييز السماعي للأصوات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.

المراجع:

إبراهيم فارسي (2019). لوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط. المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، 53(145)، 157 – 187. [1]

إبراهيم مهديون (2020). أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية– المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

أحمد رشوان؛ عبد الوهاب سيد؛ وهند عبد المالك (2020). تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة. المجلة التربوية لتعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2(1)، 472–498.

أريج الحنو؛ وفاطمة العقلا (2024). واقع ممارسات معلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتعلم القراءة لدى الأطفال بمدينة الرياض. مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، 41(161)، 89–138.

أمين أبو منديل (2018). أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

إيمان الهلال؛ وفهد النعيم (2021). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22(2)، 193 – 200.

إيناس عليمات (2018). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة الملك قابوس، 12(1)، 130 – 146.

[1] تم توثيق المراجع في القائمة وفقا لـ (APA-7)، وهو كالتالي: اسم الباحث (العام). اسم الكتاب. أو اسم الباحث (العام). اسم الدراسة. اسم المجلة، الناشر، المجلد(العدد)، الصفحات من – إلى.

بسمة محمد؛ ومنار الشيخ (2024). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 35(137)، 117-194.

جابر عبد الحميد، منى السيد (2018). أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (8)، 17ـ 65.

جمال عطية؛ ومحمود خلف الله (2012). نموذج بنائي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى في المدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (7)،1 – 64).

خالد نسيم (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (148)، 189 – 216.

ريحاب مصطفى (2018). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (201)، 135 – 206.

ريم غريب (2024). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 152(2)، 369-394.

زينو عاتي؛ وجمال مختاري (2022). استراتيجية الوعي الصوتي في تعليم المهارات اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. المجلة العالمية للدراسات الإسلامية، 33(5)، 323-334.

سالي حبيب (2016). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين مهارات القراءة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(10)، 81-124.

سامي عباس، ومحمد حاجم (2011). منهج البحث العلمي المفهوم والأساليب والتحليل. بغداد: الدار الجامعية.

سامية محمد (2015). الفهم القرائي- طبيعته، مهاراته، واستراتيجياته. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

سحر الشوربجي (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، 11(3)، 666 – 686.

سميرة عبد الغني؛ وإبراهيم الكفراوي (2022). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 46(1)، 15 – 75.

سهام الشيباني (2014). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (46)، 189 – 244.

طه مهدي (2020). برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (120)، 47 – 73.

عبد الله السريع؛ ونور العتيبي (2021). علاقة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 33(4)، 779 – 803.

عزاز زهير (2017). علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (12)، 248-258.

عفاف العسمي (2021). أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. المجلة العربية للنشر العلمي، (28)، 67-80.

عقيل محمود (2012). التعلم النشط – المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

فهد التميمي (2009). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل. مجلة المعرفة، (166)، 143 – 172.

فهد زايد (2013). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. عمان: دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع.

مثائل العتيبي (2022). تقويم منهج لغتي للصفوف الأولية في ضوء مهارات الوعي الصوتي. مجلة القراءة والمعرفة، 22(251)، 235-264.

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

مختار عطية (2019). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود، (18)، 225 – 304.

مسعد أبو الديار؛ جاد البحيري؛ نادية طيبة؛ عبد الستار محفوظي؛ وجون إيفرات (2019). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة: الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مصطفى رسلان (2019). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20(143)، 45 – 70.

منيفة الرشيدي (2021). فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (113)، 113 – 158.

مها المدهون (2016). أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي: دراسة حالة. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

نصرة جلجل؛ وحسني النجار؛ وصفاء البحيري (2021). الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين قرائيا. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 3(100)، 415 – 450.

نهى عبد المقصود (2020). برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، 12(41)، 263 – 282.

هاني شتا (2016). أثر برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وتخفيف حدة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (1)، 12–48.

هدى قنديل (2021). فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

هناء حسانين (2014). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (28)، 537 – 559.

وائل السويفي؛ أماني مرغني (2021). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (85)، 951 – 994.

يحيى شاهين (2023). برنامج قائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتنمية الوعي الصوتي وفهم الجملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية. رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح.

Alshehri, S. (2021). Problems of learning to read for children, "a therapeutic vision", Cairo: Arab Nile Group.

Brady, S. (2019). IDA definition of dyslexia changes. Perspectives on Language and Literacy**,** 45(1), 15-21.

Brandt, B. O'Shia, D. Stoddard, K. & Crews, W. (2014). Reading and writing competencies of adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. (21), 154-160.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2020). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. Psychological Science in Public Interest**,** 19(1), 5-51.

Dodur, D. & Miray, L. (2021). Identifying Differences in Early Literacy Skills Across Subgroups of Language-Minority Children: A Latent Profile Analysis. Developmental Psychology, 59(3), 1276-1322.

Edwards, Y. & Tabu, G. (2016). Teachers' Perceptions About Response to Intervention Reading Strategies for At-Risk Students. Doctoral Dissertation, Walden University, USA.

Goodrich, L. & Lonigan, K (2015). Sound Practice, Second Edition: Phonological Awareness in the Classroom. Journal of learning disabilities, 61(6), 242-249.

Jimenez, T. & Rumeau, A. (2019). The relationship of phonemic awareness to the comprehension of reading skill among primary school students. Psychological Science in Public Interest, 15(3), 91-153.

Katerie L. & Jessica L. (2020). Developmental Phonological Awareness and Phonics Continuum. Nova Scotia journal, 13(1), 1-10.

Korkmaz, B. O'Shia, D. Stoddard, K. & Crews, W. (2020). Reading and writing competencies of adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. (28), 154-160.

Kotzer, F., Katerie L. & Jessica L. (2021). Developmental Phonological Awareness and Phonics Continuum. Nova Scotia journal, 14(3), 1-22.

Layton, W. (2019). Teacher Perceptions of Response to Intervention and its Core Components, and its Implementation in Reading in the Primary Grades. doctoral Dissertations. Columbus State University.

Suggte, M. (2016). Reading acquisition from novice to expert. Psychological Science in the Public Interest, 15(5), 93-143.

Thomas, N. (2017): Effects of Phonological awareness program on English reading and spilling among Hong Kong Chinese, ESL children, Faculty of educate university of Hong Kong.

Tibia, G. & Kirb, L. (2018). Identifying Differences in Early Literacy Skills Across Subgroups of Language-Minority Children: A Latent Profile Analysis. Developmental Psychology, 57(7), 1276-1317.

Yeung, E. (2013). Reading acquisition from novice to expert. Psychological Science in the Public Interest, 11(1), 93-149.