المجلد (12)، العدد (42)، الجزء الأول، مايو 2021، ص ص 173 – 215

مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم

إعداد

أ/ فاطمة ناصر الزميلي
باحثة دراسات عليا
كلية التربية - جامعة جدة

د/ ريم محمود غريب
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة جدة

مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم

إعداد
أ/ فاطمـة نـاصر الـزميلي(*) & د/ ريـم محمود غريب (**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراســة إلى التَّعرُّف على مســتوى معرفة معلمات الصــفوف الأولية ومعلمات غرف المصــادر بمهارات الوعي الصــوتي (الفونيمي) كمؤشــر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صــعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراســة؛ أُســتخدم المنهج الوصــفي المســحي، وقد طوَّرت الباحثتان اختبار تكوَّن من (26) فقرة يقيس مســـتوى المعرفة في أربع مجالات، وهي: (أ) مفاهيم الوعي الصــوتي، و(ب) تدريس مهارات الوعي الصــوتي، و(ج) قياس مهارات الوعي الصــوتي، و(د) علاقة الوعي الصوتي بصعوبات القراءة والكتابة، وطُبق على عينة قصدية تكوَّنت من (299) معلمة، منهن (233) معلمة "لغتي" للصـــفوف الأولية، و(66) معلمة غرف مصـــادر. وأظهرت النتائج مستوى معرفة متوسطًا لدى المعلمات بمهارات الوعي الصوتي على الدرجة الكلية للاختبار بمتوسط بلغ (11,90).

الكلمات المفتاحية: مهارات الوعي الصــوتي (الفونيمي)، صــعوبات التَّعلُّم، معلمات الصــفوف الأولية، معلمات غرف المصادر.

(*) باحثة دراسات عليا - كلية التربية- جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة جدة.
(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم).

Early Primary Grades and Resource Room Teachers' Knowledge Level of Phonemic Awareness Skills as an Indicator to Identify Students with Learning Disabilities

By
Fatimah N. Al zamili(*) & **Reem M. Ghareeb**(**)

Abstract

The study aimed to identify early primary grades and resource room teachers' knowledge level of phonemic awareness skills as an indicator to identify Learning Disabilities students in Jeddah. To achieve these objectives, the descriptive survey method and a 26-item test developed by the researchers were used to measure the knowledge level in four fields: concepts of phonemic awareness, teaching phonemic awareness skills, phonemic awareness skills measurement, and the relationship of phonemic awareness to reading and writing disabilities. The study purposeful sample consisted of (299) teachers; (233) "Loghaty" (My Language) early primary grades teachers, and (66) resource room teacher. The results showed an average knowledge level among the teachers on the total score of the test (11.90).

Key words: phonemic awareness skills, learning disabilities, early primary grades teachers, resource room teachers.

(*) Postgraduate Researcher-Faculty of Education- University of Jeddah.
(**) Assistant Professor of Special Education -Faculty of Education- University of Jeddah.

المقـدمـــة:

ترتبط جودة الحياة في المجتمعات الحديثة بقدرة الفرد على القراءة والكتابة؛ فالقراءة تمثل البوابة الأولى للمعرفة والتعلم في كافة المجالات، والكتابة تعبر عن مقدار ما اكتســـبه المتعلم من معرفة. ولهذا يعتمد الإنجاز التعليمي بشـكل كبير على التطوير الناجح لعملية تعلم القراءة والكتابة؛ لذلك تواجه المؤسـسـات التربوية في جميع أنحاء العالم –حتى في الدول المتقدمة– تحديًا كبيرًا في تأسيسها بشكل سليم في المرحلة الابتدائية؛ باعتبارها مرحلة البدء الرسمي والمنظم للتأسيس الفعلي لتعليم وتعلم المهارات القرائية والكتابية (Organization for Economic Cooperation and Development, 2016). وبالتالي قد يَتمثل الهدف الجوهري للمدرســـة في تمكين طلبة المرحلة الابتدائية من اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، والتغلب على مشكلاتها (سعدات، 2014). ولتحقيق هذا الهدف يتطلب امتلاك الطلبة للقدرات العقلية والمهارات المعرفية اللازمة (ســـليمان، 2012)، والاهتمام بطرق التدريس الفعالة وتحديثها (أبو نيان، 2012).

ولأنَّ عملية تعلم المهارات القرائية والكتابية قائمة على مدى تطور اللغة؛ ينبغي تعليمها في ضـوء أسـسـها اللغوية وتدرجها البنائي (سـليمان، 2012). ذلك أنَّ اللغة عبارة عن نظام صـوتي مكون من عدة مسـتويات لغوية، وكل مسـتوى يؤثر ويتأثر بالآخر، وهي: الوعي الصـوتي، يليه الوعي الصـــرفي، ثم الوعي النحوي، وأخيرًا المفردات (البحيري ومحفوظي، 2014). وعليه، تعد مهارات الوعي الصـوتي – الفونيمي تحديدًا– أولى المسـتويات اللغوية التأسـيسـية التي تعتمد عليها المســـتويات اللغوية الأخرى في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة (العشـــيري، 2017). ويمكن وصـف مهارات الوعي الصـوتي بأنَّها: مجموعة من المهارات التي تجعل المتعلم قادرًا على إدراك وملاحظة الأصوات الفردية وتحديدها ومعالجتها في اللغة المنطوقة (Shaywitz, 2003).

وتعتبر مهـارات الوعي الصـــوتي إحـدى أهم العوامـل المؤثرة في تحقيق النجـاح القرائي والكتابي لجميع الطلبة باختلاف قدراتهم؛ حيث أثبتت العديد من الدراسات أهمية الدور الذي تقوم به مهارات الوعي الصـوتي في تطوير وتحسـين اكتسـاب مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصـفوف الأولية، وأقرانهم من ذوي صـعوبات التعلم، والمعرضـين لخطرها بالمرحلة الابتدائية (أحمد، 2016؛

بن عابد وبن طاهر، 2019؛ Kjeldsen, Saarento-Zaprudin, & Niemi, 2019). كما أكدت نتائج عدد من الدراسات على وجود ارتباط وثيق بين مستوى إتـــقان مهارات الوعي الصوتي والعســر القرائي؛ مما يجعلها عامل حاســم في تمييز الطلبة ذوي صــعوبات التَّعلُّم عن أقرانهم من التعليم العـام (غنيمي، حســـن، ومحمـد، 2016؛ Clayton, West, Sears, Hulme, & Lervåg, 2020؛ Powell & Atkinson, 2020).

ونتيجةً لهذا الارتباط، يمكن أن يسـاعد الوعي الصـوتي معلمي الصـفوف الأولية، ومعلمي غرف المصادر بالتنبؤ والتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أو المعرضين لخطرها في مرحلة مبكرة من الصــف الأول دون انتظار اســتمرار العجز الأكاديمي حتى مراحل متقدمة؛ مما يســتلزم فورية تقديم التدخل التربوي القائم على تحســين الوعي الصـــوتي في اللغة لدى الطلبة، واكســابهم المهارات اللازمة في هذا المجال، مع مراقبة مدى التقدم (Hosp, Hosp, & Howell, 2016). وهذا ما يتفق مع أهم التوجهات الحديثة للتربية الخاصــة التي تسـتند إليها مبادئ نموذج الاسـتجابة للتدخل (Response to the Intervention) التي تســـعى إلى توفير الدعم اللازم، وتقديم الخدمات التعليمية المناسبة لاحتياجات وقدرات الطلبة في وقت مبكر؛ مما يُسهم في تخفيض أعداد المُحالين لخدمات التربية الخاصــة في المراحل التعليمية اللاحقة، ويقلل من خطر صــعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة مستقبلًا (Bollman, Silberglitt, & Gibbons, 2007).

وعلى هذه الخُطى، أشار المركز الأمريكي الوطني لصعوبات التَّعلُّم (National Center For Learning Disabilities) إلى انخفاض نسبة صـعوبات التَّعلُّم بين عامي 2003–2012 من 4,3% إلى 3,4%؛ مبررًا بأنَّ ذلك يعود إلى الكشـف المبكر، والتحول في طريقة تحديد الطلبة ذوي صـــعوبـات التَّعلُّم، والتـدخلات ذات الجودة العـاليـة في تـدريس القراءة (Cortiella & Horowitz, 2014). وتضـيف دراسة كارسون وبايتو Carson and Bayetto (2018) أنَّ من العوامل المهمة للوقاية من خطر صـعوبات التَّعلُّم؛ تعود إلى مدى كفاءة المعلمين في تقويم مهارات الوعي الصـوتي، وعملهم على فورية تقديم الدعم. وبالرغم من أهمية مهارات الوعي الصـوتي كأحد أقوى المؤشرات الدالة على صعوبات التَّعلُّم، أوضحت دراسة الحساني (2019) بأنَّها أقل المؤشرات

الأكاديمية التي يُحال بسـببها الطلبة المتعثرين ممن هم تحت خطر صـعوبات التَّعلُّم إلى إجراءات القياس والتشخيص من قِبل المعلمين.

ومن المُسـلم به أنَّ المعلمة تؤدي دورًا محوريًا في تمكين طلبة الصـفوف الأولية من تعلم القراءة الكتابة، وإتقان مهاراتها، وتحمل العبء الأكبر في الكشـف المبكر عن صـعوبات تعلمها، والتدخل في حلها (حسن، 2013)، كما أنَّ ممارساتها تؤثر بشكل سلبي أو ايجابي بنسبة 79% من نتائج تعلم الطلبة (Silverman & Crandall, 2010). وعلى إثر ذلك، تتجلى أهمية امتلاك معلمات الصـفوف الأولية ومعلمات غرف المصـادر خلفية معرفية وعملية حيال مهارات الوعي الصوتي، وتأثيرها على ظهور صعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة، لذا سعت الدراسة الحالية للتحقق من معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر كخطوة أولية وأساسية؛ لتقويم مدى اكساب طلبة الصفوف الأولية لمهارات الوعي الصوتي؛ كمؤشر للتَّعرَّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن هم تحت خطرها في مرحلة مبكرة.

مشكلـة الـدراسـة:

من خلال اسـتقراء الواقع التعليمي لدينا يُلاحظ أنَّ هناك ضـعف في المخرجات التعليمية لطلبة المرحلة الابتدائية، فقد أفاد تقرير الحربي والقحطاني (2017) لنتائج مشـاركة المملكة العربية السـعودية في الاختبار الدولي للقراءة "بيرلز" (PIRLS) لعام 2011 وعام 2016 أنَّ 34% من طلبة الصـف الرابع الابتدائي يعانون من ضـعف المهارات القرائية. كما لم يطرأ أي تحسـن ملموس في مؤشـر جودة التعليم، إذ كشـفت نتائج اختبار" بيزا" (PISA) الدولي لعام 2018 أنَّ 52% من الطلبة السعوديين المشاركين لم يتقنوا المهارات الأساسية للقراءة (العنزي، 2020). وتوضـح نتائج دراسة بويل، العجاوي، وشيانغ Boyle, Al Ajjawi, & Xiang (2014) أنَّ أحد أسباب ضعف الطلبة المشـاركين في تلك الاختبارات الدولية يعود إلى عدم تدريس القراءة بالطريقة الصـحيحة، وعدم اسـتهداف تدريس مهاراتها بشـكل مباشـر. وعليه، تشـير نتائج دراسـتي جيلون Gillon (2002)، وفوسـت Pfost (2015) أنَّ التأسـيس الجيد في تعليم القراءة والكتابة يبدأ بتمكين طلبة الصفوف الأولية من تطوير وعيهم الصوتي واكتسابهم مهاراته.

وعلى الرغم من أنَّ تدريس مهارات الوعي الصـــوتي يســـتند إلى ما يتمتع به المعلمين من مهارات؛ إلا أن هناك عدد من الدراســات التي أظهرت قصــورهم المعرفي لماهية الوعي الصــوتي ومهاراته، منها: (الشـــوربجي، الكيومي، والزاملي، 2015؛ عبد الكريم وحبيتر، 2016؛ Forgie, 2019)، ويمكن أن تترك هذه الفجوة المعرفية أثرًا سلبيًا على تدريس المعلمين لتلك المهارات بشكل فعال. ولعل ذلك يعود لتركيز معلمي الصـفوف الأولية في بداية إجراءات تعليم القراءة والكتابة على التدريس المباشـر لمبادئ الحروف الأبجدية مبتور الصـلة عن تدعيم ذلك التدريس بمهارات الوعي الصـــوتي (أخميس، 2015). ونتيجةً لذلك، قد نجد عددًا من الطلبة يظهرون مهارات صـــوتية ضـعيفة، ولا يتقنون المهام البسـيطة المرتبطة بالوعي الصـوتي حتى نهاية الصـف الأول الابتدائي؛ ممـا ينذر بخطر صـــعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتـابـة (أبو الـديـار، البحيري، طيبـة، محفوظي، وايفرات، 2012؛ Ouellette & Haley, 2013).

إضـــافة إلى ما تقدم، لمســت الباحثة الأولى من خلال الزيارات الميدانية الاســتطلاعية – بصـفتها باحثة في مجال صـعوبات التعلم– القصـور المعرفي لمعلمات الصـفوف الأولية ومعلمات غرف المصـادر في تدريس وقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات الوعي الصـوتي؛ كمؤشـر دال على قدرتهم في تعلم القراءة والكتابة؛ مما قد يُسـهم في تأخير التَّعرُّف المبكر على الطلبة الذين يواجهون بالفعل صـعوبات في التَّعلُّم من الطلبة الذين يمكن أن يُعزى ضـعفهم التحصـيلي إلى عوامل أخرى، وقد يؤدي ذلك إلى تفاقم المشـــكلات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة، ويضـــع عبئًا إضـــافيًا على كاهل المعلمات، ويزيد من قائمة الطلبة المُحالين إلى خدمات التربية الخاصـــة. ومن هذا المنطلق، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التَّعرَّف على مستوى معرفة معلمات الصـفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلَّم.

سـؤال الـدراســة:

ما مســـتوى معرفة معلمات الصـــفوف الأولية ومعلمات غرف المصـــادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلَّم؟

هــدف الــدراســة:

التَّعرُّف على مســتوى معرفة معلمات الصــفوف الأولية ومعلمات غرف المصــادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

أهميــة الــدراســة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية في تُسليط الضوء على مكون أساسي لتعليم القراءة والكتابة، ولفت انتباه الممارســين التربويين والقائمين على عملية التعليم إلى أهمية اهتمام معلمات الصــفوف الأولية ومعلمات غرف المصــادر بتدريس مهارات الوعي الصــوتي خلال إجراءات تعليم القراءة والكتابة. كما تسعى الدراسة الحالية إلى أن تكون إضافة جديدة تثري المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة السعودية على وجه الخصوص.

أما الأهمية التطبيقية؛ يُتوقع لهذه الدراســة أن تُقدم ما يدعم الإصــلاحات التربوية، ويرقى بمســتوى ممارســات تعليم القراءة والكتابة للطلبة الصــفوف الأولية. كما يُرجى للنتائج وتوصــيات الدراســة أن تفيد الباحثين والمهتمين بهذا المجال في فتح آفاق البحث حول أفضــل الممارســات المستندة على الأدلة والبراهين التي تساعد في تحسين إجراءات تعليم مهارات القراءة والكتابة. كما تقدم أداة تسهم في التَّعرُّف المبكر على طلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم والمعرضين لخطرها. وفي هذا الشــأن، فالدراســة تشــجع على بناء برامج تدريبية وتأهيلية ترفع من كفاءة المعلمات قبل وأثناء الخدمة، وتزيد من سلامة ممارساتهن وتدخلاتهن التعليمية؛ مما يسهم في تجويد المستوى القرائي والكتابي للطلبة المرحلة الابتدائية، وأقرانهم من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومن هم تحت خطرها.

حــدود الــدراســة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية في التَّعرَّف على مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصــادر بمهارات الوعي الصــوتي كمؤشــر للتَّعرَّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصفوف الابتدائية الأولية.
- **الحدود الزمانية:** جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442هـ.

- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراســـة في مدراس المرحلة الابتدائية الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة، والبالغ عددها (65) مدرسة.
- **الحدود البشرية:** شملت جميع معلمات مقرر لغتي للصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر في المدارس المرحلة الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة.

مصطلحات الدراسة:

معلمات الصفوف الأولية (Early Primary Grades Teachers):

هُنَّ "معلمات التعليم العام المتخصصـــات في مجال محدد، ويقمن بتدريس مادة معينة كالرياضـــيات، أو مجموعة من المواد المتصـــلة ببعضـــها مثل اللغة العربية والمواد الدينية" (وزارة التعليم، 2020، ص. 13). ويُعرَّفن إجرائيًا بأنَّهن: معلمات التعليم العام المُكلفات بتدريس مقرَّر لغتي للصـــفوف الأولية (الأول، والثاني، والثالث) الابتدائي، والمشـــاركات في عملية التَّعرُّف على الطلبة ذوي صـعوبات التَّعلُّم، وإحالة الحالات المشـتبه بها إلى غرفة المصـادر؛ لإجراءات القياس والتشخيص بالمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة.

معلمات غرف المصادر (Resource Room Teachers):

هُنَّ المعلمات المُجاز لهن العمل مع الطلبة ذوي الإعاقات، والعمل كمستشارات للمعلمات الأخريات، كذلك العمل على تقديم التدريس، وتوفير المواد، والموارد، والأساليب الملائمة من خلال غرفة المصـادر؛ لمسـاعدة الطلبة الذين يواجهون تحديات ومصـاعب في الصـف الدراسـي للتعليم العام (البتال، 2017). ويُعرّفن إجرائيًا بأنَّهن: المعلمات الحاصـــلات على درجة البكالوريوس فما أعلى في تخصـص التربية الخاصـة مسـار صـعوبات التعلم، والمُكلفات بتشـخيص الطلبة المُحالين إلى غرفة المصـادر، وتدريس مقرَّر لغتي من خلال الخطط التربوية الفردية، بما يتناسب مع قدرات واحتياجات هؤلاء الطلبة بالمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية المُحلق بها برامج صـــعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة.

الـوعـي الصـوتــي (Phonemic Awareness):

هو قدرة الفرد على إدراك ومعالجة الأصــوات في الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصــوتي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصــوتية للكلام المســموع (Macmillan, 2002). ويُعّرف إجرائيًا بأنَّه: الدرجة الكلية التي حصلن عليها معلمات مقرر لغتي للصفوف الأولية، ومعلمات غرف المصادر من خلال استجابتهن على أداة الدراسة التي تقيس مستوى معرفتهن بمهارات الوعي الصوتي في أربع مجالات، وهي: (أ) مفاهيم الوعي الصــوتي، و(ب) تدريس مهارات الوعي الصــوتي، و(ج) قياس مهارات الوعي الصوتي، و(د) علاقة الوعي الصوتي بصعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة.

المــؤشــر (Indicator):

يُعرَّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنَّه: دلالات أولية تشير إلى قصور مهارات الوعي الصوتي التي قد تظهر لدى طلبة الصفوف الأولية، وتفضي إلى الاشتباه بأن لديهم صعوبات تعلم.

الطلبــة ذوو صعوبات التَّعلُّم (Students with Learning Disabilities):

يُعرَّف الطلبة ذوي صــعوبات التعلم بأنَّهم: "الطلبة الذين يُظهرون تدنٍ واضــح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف اســتراتيجيات التعلم، والذي يســبب صــعوبةً في تقدمهم الأكاديمي مقارنةً بأقرانهم دون وجود أي إعاقة أو ظروف أســرية أو ظروف تعلم، ولم تُجدِ معهم أساليب التدريس في الصفوف العامة؛ مما يستدعي إلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 2020، ص.13). ويُعرفون إجرائيًا بأنَّهم: مجموعة من التلاميذ والتلميذات يدرســون في الصــفوف الابتدائية الأولية، والمشخصون بأنَّ لديهم صعوبة في تعلم القراءة والكتابة، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر المُلحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

الإطـار النظـري والـدراســات الســابقــة:

تعتبر صــعوبات التَّعلُّم إحدى أهم المشكلات العالمية التي تواجه جميع النُظم التعليمية على حدٍ ســواء، وتمثل الفئة الأكبر من الفئات التربية الخاصــة، وأكثرها إثارةً للجدل العلمي، وأســرعها انتشــارًا (Lerner & Johns, 2012). وغالبًا ما تمر دون أن يلاحظها أحد في مرحلة الطفولة المبكرة؛ نظرًا لعدم وجود مظاهر جسدية تميز الطلبة ذوي صــعوبات التَّعلُّم. وتبدأ العوائق الحقيقية

بعد دخول هؤلاء الطلبة إلى المدرسة، حيث تكون المطالب الأكاديمية والاجتماعية التي يواجهونها أكبر بكثير من قدرتهم على التَّعلُّم (Lal & Kishore, 2020)؛ لتصبح المشكلة ملموسة في ظهور صعوبات نوعية في أدائهم للمهارات المرتبطة بتعلم القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية (العدل، 2013). وفي ظل ذلك، يعد معلمو الصفوف الأولية أول من يلاحظ ويكتشف الطلبة الذين قد يكون لديهم صعوبات تعلَّم في النطاق المدرسي (أبو نيان، 2019)، كما يتشاركون المسؤولية في التعاون مع معلمي غرف المصادر في إجراءات القياس والتشخيص؛ لكونهم مصدرًا أساسياً للمعلومات التي تساند معلمي غرف المصادر في إحالة الطلبة المتعثرين، ومتابعة مدى تقدم الطلبة، ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، والتخطيط لبرنامج التدخل الملائم لصعوبة التعلم، وتقديم التعليم المتمايز بما يتناسب مع احتياجات وقدرات جميع الطلبة (السديري، 2018).

أهمية التَّعرُّف المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

يعد التَّعرُّف المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من أولى وأهم الخطوات التي يتبعها تقديم خدمات الدعم، والبرامج التربوية المناسبة لهؤلاء الطلبة. كما يعتبر إجراء وقائي يساعد في تحسين نواتج تعلم القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم (Al-Bataineh & Sims-King, 2013). إذ يساعد التَّعرُّف المبكر في تقديم التدخل المبكر الداعم في الوقت المناسب الذي يحول دون إهدار السنوات الأولى من حياة الطلبة بدون تلقي التعليم المناسب لقدراتهم واحتياجاتهم؛ فكلما كان التَّعرُّف مبكرًا زادت فاعلية وفرص نجاح التدخلات التربوية في تقليل نسبة الطلبة الذين لا يقرؤون دون المستوى الأساسي في الصف الرابع الابتدائي من 38% إلى 6% أو أقل (Mathes, 2017). وسيكون لذلك آثارًا إيجابية على المدى البعيد في تجويد حياة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على مستوى الأسرة والمجتمع (Ioannidi & Samara, 2019). كما لا يُحَسْن التَّعرُّف المبكر إمكانيات الطلبة الأكاديمية فحسب؛ بل يمنع تدني تقدير الذات، والمشكلات السلوكية التي تتعارض بشكل أكبر من قدرتهم على التعلم، ويجنبهم تحمل العديد من الضغوط النفسية، والاحباطات المستمرة ذات الأثار المدمرة للشخصية، والتي قد تؤدي على الأغلب إلى التسرب المدرسي (الزيات، 1998).

ومن الجدير بالذكر أنَّ مهمة الكشف والتَّعرُّف المبكر ليست بسهلة حيث تنطوي على العديد من التحديات التي تواجه الممارسين التربويين في عملية التَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، من أهمها أنَّ هناك الكثير من الطلبة يواجهون مشكلات تعليمية، وبطء في اكتساب بعض أنواع المهارات؛ نظرًا لتفاوت النمو الطبيعي واختلافه من طفل لآخر، فليس كل طفل لديه تلك المشكلات يمكن وصفه بأنَّه من الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وعليه، نحتاج إلى إخضاع هؤلاء الطلبة لفحص صعوبات التَّعلُّم إذا استمر وجود المشكلات التعليمية إلى الصف الثاني الابتدائي (طاهر، 2016). وعادةً، تظهر المؤشرات الأولى لصعوبات التَّعلُّم في وقت مبكر من رياض الأطفال؛ لكن قليلًا ما يتم تشخيصهم قبل نهاية الروضة، أو في الصف الأول، ويتم تأكيدها بشكل عام في سياق المدرسة الابتدائية؛ مما يستوجب على المدرسة محاولة العثور على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أو المعرضين لخطرها في أقرب وقت ممكن (Pesova, Sivevska, & Runceva, 2014). ويمكن ذلك من خلال التقويم البنائي (Formative Assessments)، ومراجعة مدى التقدم الذي يحرزه طلبة الصفوف الأولية في تعلم مهارات القراءة والكتابة (Cameron, Taumoepeau, Clarke, McDowall, & Schaughency, 2020).

مفهوم الوعي الصوتي وأهميته:

ينصب تعامل الوعي الصوتي على الجانب الصوتي للكلمة المنطوقة، فهو مهارة سمعية شفهية (أحرشاو، 2014). ويمكن تعريفه بأنَّه: قدرة الفرد على سماع وتحديد ومعالجة أصغر الوحدات الصوتية (الفونيم) داخل الكلمات المسموعة (Phillips, Clancy-Menchetti, & Lonigan, 2008). ويعرِّفه هوفر Hoover (2002) بأنَّه: مهارة معرفية تتضمن ثلاثة عناصر: (أ) الوحدات الصوتية، و(ب) الإدراك السمعي لهذه الوحدات، و(ج) القدرة على التلاعب بهذه الوحدات من خلال الحذف، والإضافة، وتبديل صوت بآخر في الكلمة المسموعة. ويعد الفونيم (Phoneme) أصغر الأصوات في الكلمة المسموعة، أي غير قابل للقسمة إلى وحدات أصغر، وله دلالة وظيفية؛ فهو لا يعطى معنى بذاته، ولكن يُستخدم لتغيير معنى الكلمة في اللغة التي هو جزء منها (أبو الديار وآخرون، 2012). وعليه، فإنَّ أي نظام لغوي يتضمن عددًا من الفونيمات

الصـــامتة (الحروف الســـاكنة)، والفونيمات الصـــائتة (الحركات) التي تأْتَلِف لتُكون كل الكلمات الممكنة في أي لغة منطوقة (محمد، 2008). وقياسًـــا على ذلك، يمكننا في لغتنا العربية تشـــكيل العديد من الكلمات المختلفة المعاني بتبديل فونيم واحد فقط، فعلى ســـبيل المثال، كلمتي (ســـليم، وحليم)، أو كلمات (البَر، والبُر، والبِر) (الشاويش، 2012).

ومن خلال استقراء الأدبيات السابقة نجد منها استخدمت الوعي الفونيمي كمرادف لمصطلح الوعي الصـــوتي. وكذلك نرى أوجه التداخل والخلط بين مهارات الوعي الصـــوتي (الفونيمي) (Phonemical Awareness) والوعي الفونولوجي (Phonological Awareness). ولعل من الأهمية بمكان ضـــرورة التمييز بين مفهومي الوعي الفونولوجي والوعي الصـــوتي (الفونيمي) (Phillips, et al.,2008)، فالوعي الفونولوجي يعد المفهوم الأوســـع الذي يندرج تحته مهارات تحليل الكلام وتفصـيله؛ فهو الوعي الذي يُعنى بإدراك البنية الصـوتية للجُمل، والكلمات، والمقاطع الصـوتية، والأصـوات الفردية في اللغة المنطوقة (Schuele & Boudreau, 2008)، في حين الوعي الصـوتي أو الفونيمي يُعنى بالإدراك السـمعي للأصـوات الفردية (الفونيم الواحد)، ومعالجتها داخل الكلمات المنطوقة، ويعتبر المسـتوى الأصـعب من المهارات الفرعية التي تدخل تحت مظلة الوعي الفونولوجي (Paulson & Moats, 2010).

وتكمن أهمية الوعي الصوتي في كونه المرتكز الأساسي لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، وعنصرًا مؤثرًا في كل خطوة لتطور الطلبة في القراءة والكتابة على مستوى الكلمات (Kilpatrick, 2015)؛ كونه مطلبًا أوليًا لتطوير المبدأ الأبجدي، الذي يشـــير إلى ربط صـــوت الحرف برمزه، فيتمكّن الطلبة في بداية التَّعلُّم من التمييز والإنتاج على المســـتوى اللفظي، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة في القراءة (Zygouris-Coe & Center, 2000). كما يســـاعدهم ليصـــبحوا محللين مرنين لتحليل حتى الكلمات غير المألوفة، وينمي الخبرات المعرفية بمهارات القراءة والكتابة، وخاصـــة تطوير قاموس المفردات اللغوية، وتمييزها إملائيًا (كامهي وكاتس، 2015/2011). ومن جانب آخر، تظهر أهمية الوعي الصـوتي في خطورة إهماله عند البدء في تعليم القراءة؛ مما يترتب على ذلك في أغلب الأحوال حدوث العســر القرائي (Zygouris-Coe & Center, 2000)، لذا

يعد من أقوى المؤشـــرات التنبؤية المرتبطة في قياس مدى قدرة الطلبة على تعلم القراءة والكتابة (Powell & Atkinson, 2020).

مهــارات الــوعــي الصـوتــي:

يتضــمن الوعي الصــوتي مجموعة من المهارات التي تمكننا من التفكير باللغة المسـموعة وفهم تفاصـليها، ويمكن تصـنيف مهارات الوعي الصـوتي إلى ثمان مهارات رئيسـية (Callaghan & Madelaine, 2012; National Reading Panel, 2000)، وهي:

1- **مهارة العزل:** وهي التَّعرَّف على الوحدات الصـوتية التي تتكون منها الكلمة، والتَّعرَّف على موقع الصـوت سـواء كان في أول، أو وسـط، أو آخر الكلمة، مثال على ذلك: ما الصـوت المسموع في أول كلمة أَرْنَبْ؟

2- **مهارة تمييز الأصـــوات:** وهي القدرة على تمييز وتحديد الأصـــوات المســـموعة بكلمات مختلفة، مثال على ذلك: ما هو الصـــوت المتكرر في كلمة (بَحر، بَقرة، بَطاطس)، مع الأخذ بعين الاعتبار إذا تغيرت حركة الحرف تغير الصـــوت فكلمة بَطاطس تختلف عن كلمة بُرتقال.

3- **مهارة التصــنيف:** وهي القدرة على تمييز الكلمة المختلفة الأصــوات من بين مجموعة كلمات متشـــابهة، مثال على ذلك: تمييز الكلمة التي تبدأ بصـــوت مختلف من بين مجموعة كلمات متجانسة، ما الكلمة المختلفة عن باقي كلمات المجموعة: (قَاسم، جَمل، قَمر، قَارب)؟

4- **مهارة التقطيع:** وهي القدرة على تجزئة أو تقســيم الكلمات المســموعة إلى أصــواتها أو مقاطعها المكونة لها، مثال على ذلك: ما أصـــوات الحروف والحركات التي تتكون منها كلمة (سَمِعَ)؟ أو كم مقطع صوتي تسمع في كلمة (سَمِعَ)؟

5- **مهارة الدمج:** وهي القدرة على مزج عدد من الأصـوات أو المقاطع الصـوتية لتكوين كلمة جديدة، مثال على ذلك، كوّن كلمة من خلال الأصـــوات التي تســـمعها (س/ فتحة/ ب/ فتحة/ ح/ فتحة)؟

6- **مهارة الحذف:** وهي القدرة على حذف صـوت أو مقطع، ثم نطق المتبقي منها، مثال على ذلك: أُنطق كلمة (جَمَال) بدون صوت (جَ).

7- **مهارة الإضـافة:** وهي القدرة على إضـافة صـوت أو مقطع للكلمة المسـموعة، مثال على ذلك: أُنطق كلمة (مَال)، ثم أعد نطقها بعد إضافة (رِ) في أولها.

8- **مهارة الاستبدال:** وهي القدرة على استبدال صوت أو مقطع بالكلمة المسموعة إلى آخر؛ لإنتاج كلمة جديدة، مثال على ذلك: أنطق كلمة (عَبَسَ)، ثم أعد نطقها بعد اسـتبدال صوت (عَ) بصوت (حَ).

مـؤشـرات ضعـف مهـارات الـوعـي الصـوتـي:

تتطوَّر مهارات الوعي الصـوتي لدى الطلبة بشـكل تدريجي بمعدلات مختلفة ومتفاوتة، كما تنمو بشـكل تلقائي طبيعي خلال سـنوات الطفولة المبكرة، وتتطوَّر من خلال الأنشـطة التعليمية (محمد، 2008). وفي هذا الصـدد، يجب أن نكون على دراية بالمؤشـرات التي تُشـير إلى وجود مشـكلات في اكتسـاب الطلبة لمهارات الوعي الصـوتي، والتي يلزم علينا الانتباه إليها؛ كونها تُنذر بخطر صـعوبات التَّعلُّم دون أن نلقى لها بالًا، ولعل من أهمها: مشـكلات في تعلُّم الأناشـيد، وعدم الاسـتمتاع بالاسـتماع إلى القصـص التي تحتوي على السـجع، وعدم وجود متعة باللعب بالكلمات، وعدم القدرة على ربط الصـور بالكلمات الدالة عليها، وعدم القدرة على عدّ المقاطع الصـوتية في الكلمة، وصـعوبة تحديد أول صـوت يتم سـماعه بالكلمة، وصـعوبة ملاحظة تكرار الصـوت، أو الجناس، أو الخلط بين الكلمات المتشـابهة، وصـعوبة في مزج الأصـوات الفردية في الكلمات، أو تبديلها، أو حذفها (محمد وعواد، 2013). وتعتبر الدراسـة الحالية هذه المؤشـرات أحد أهم الأمور التي تساهم في التَّعرُّف المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم والمعرضين لخطرها.

الـدراسـات السـابقـة:

من خلال الاطلاع ومراجعة العديد من الدراسات السابقة التي سلطت الضوء على مهارات الوعي الصـوتي، تم التوصـل إلى عدد من الدراسـات العربية والأجنبية التي تشـابهت بموضـوعها

وإجراءاتها مع الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات بحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

بدايةً، قدم كلًا من تشـــيزمان، ماكجواير، شـــانكويل، وكوين Cheesman, McGuire, Shankweiler, & Coyne (2009) دراسة وصفية هدفت إلى التَّعرُّف على مدى معرفة معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي رياض الأطفال في سنتهم التدريسية الأولى بمهارات الوعي الصوتي في (15) ولاية أمريكية مختلفة، فاشتملت عينة الدراسة على (223) معلم ومعلمة، إذ استخدم الباحثون اختبار لقياس معرفة المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود معرفة محدودة لهؤلاء المعلمين بمهارات الوعي الصوتي وكيفية تدريسها، وافتقارهم لمهارة حساب عدد الأصوات في الكلمات، وكذلك خلطهم بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة ربط أصوات الحروف برسمها.

ولأهمية المنهاج في تدريس مهارات الوعي الصـــوتي، أجرى كلًا من آل التويم والســـريع (2015) دراســة وصــفية تحليلية، هدفت إلى التَّعرُّف على مدى تضــمين كتاب "لغتي" لأنشــطة مهارات الوعي الصوتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، فتكوَّنت عينة الدراسة من كتاب "لغتي" للصـــف الأول الابتدائي بأجزائه لعام 1434 –1435، واســتخدم الباحثان بطاقة تحليل محتوى شـملت على (25) نشـاط لمهارات الوعي الصـوتي لتحليل الكتاب على ضـوئها، وأظهرت نتائج الدراســـة إلى أنَّ 88% من مجموع أنشـــطة تنمية مهارات الوعي الصـــوتي غير متضمنة في كتاب "لغتي".

ومن داخل الميدان التربوي، أجرى الســريع (2015) دراســة وصــفية تحليلية، هدفت إلى التَّعرُّف على تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية، واعتقاداتهم حول مدى أهمية أنشطة الوعي الصـــوتي لاكتســـاب طلبة الصـــف الأول الابتدائي مهارة القراءة بمدينة الرياض، فاشـــتملت عينة الدراسة على (233) معلم، وقد استخدم الباحث استبانة لتحقيق أهداف دراسته، وكشفت النتائج أنَّ المعلمين يخلطون بين مهارات الوعي الصوتي والتدريس بالطريقة الصوتية.

ولأنَّ تدريس مهارات الوعي الصوتي يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة؛ قام بيلو Billow (2017) بدراســـة وصـــفية، هدفت إلى التَّعرُّف على مدى المعرفة التي يمتلكها معلمي رياض الأطفال حول تدريس مهارات الوعي الصـــوتي في مدارس مقاطعة كلارك بمدينة نيفادا الامريكية، فاشـــتملت عينة

الدراســـة على (64) معلم ومعلمة، واســـتخدم الباحث اختبار مكون من (15) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بمهارات الوعي الصوتي كان منخفضًا.

ولتقويم واقع تدريس مهارات الوعي الصوتي للطلبة الصف الأول؛ قدمت عبد العال (2017) دراسة وصفية، هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الصف الأول الابتدائي لمهارات الوعي الصـوتي، وعلاقتها باللغة الشـفهية والكتابية لدى طلبتهم بمدينة الرصـيفة، وذلك على عينة قوامها (80) معلم ومعلمة، و(240) طالب وطالبة، بحيث لكل معلم ثلاثة من الطلبة، وقد اســـتخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة للمعلمين، واختبار للغة الشـفهية والكتابية للطلبة، وكشـفت النتائج عن درجة متوسطة لممارسة معلمي الصف الأول لمهارات الوعي الصوتي.

وفي إطار السـعي لمعرفة ممارسـات معلمات غرف المصـادر بالمرحلة الابتدائية في البيئة السعودية، هدفت دراسة كلًا من العرفج والعمير (2020) الوصفية، إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة معلمات الطالبات ذوات صـعوبات التَّعلُّم لمهارات الوعي الصـوتي لتعليم القراءة بمحافظة الأحسـاء، وذلك على عينة قوامها (38) معلمة، وقد طبق الباحثان اســـتبانة مكونة من (20) فقرة، وأســـفرت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي كانت متوسطة.

وفي ذات السـياق، كشـفت دراسـة القحطاني Alqahtani (2020) ذات المنهجية المختلطة (كمية نوعية)، عن مدى المعرفة بمفهوم الوعي الصوتي، وحساب عدد الأصوات والمقاطع الصوتية في الكلمات لدى معلمي التعليم الابتدائي العام والتربية الخاصة الذين يقومون بتدريس القراءة للطلبة ذوي صـــعوبات التَّعلُّم بمدينة الرياض، وذلك على عينة قوامها (263) معلم ومعلمة، بواقع (140) من معلمي التعليم العام، و(123) من معلمي التربية الخاصـــة، وقد اســـتخدم الباحث عدد من الأدوات، وهي: الاختبار المعرفي، والاســـتبانة، والمقابلة، وأظهرت نتائج الدراســـة إلى أنَّ معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص لديهم معرفة ضـــعيفة بمفهوم الوعي الصـــوتي، وحســـاب عدد الأصوات الفردية، والمقاطع الصوتية في الكلمات.

التعليق على الدراسات السابقة:

يُلاحظ في الدراسات السابقة تنوع البيئات، والأدوات المستخدمة، والأهداف من قِبل الباحثين المهتمين بوصف واقع معرفة وممارسة مهارات الوعي الصوتي، ولعل أهم ما ذُكر فيها يكمن فيما يلي:

1- هدفت دراسة عبد العال (2017) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الصف الأول الابتدائي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى طلبتهم، كما كشفت دراسة العرفج والعمير (2020) عن درجة ممارسة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم لمهارات الوعي الصوتي لتعليم القراءة، بينما ركزت دراسة السريع (2015) إلى التَّعرُّف على تصورات معلمين القراءة للصفوف الأولية واعتقاداتهم حول مدى أهمية أنشطة الوعي الصوتي، وركزت دراسات: (Alqahtani,2020 ;Billow, 2017; Cheesman et al.,2009) على مدى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والطفولة المبكرة بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي، وقد اتفقت بذلك مع الدراسة الحالية التي استهدفت مستوى معرفة المعلمات بمهارات الوعي الصوتي.

2- تُلقي دراسة السريع (2015) الضوء على مدى تضمين منهاج لغتي لمهارات الوعي الصوتي، ويتسق ذلك مع الدراسة الحالية كون المنهاج أساس ما يقوم المعلمون بتدريسه للطلبة؛ مما يؤثر على مستوى معرفتهم بمهارات الوعي الصوتي.

3- من حيث المرحلة الدراسية التي تم استهدافها، تنوعت الدراسات ما بين مرحلة الطفولة المبكرة، والمرحلة الابتدائية للتعليم العام والتربية الخاصة، كما تنوع المستهدَفون ما بين معلمين ومعلمات، وفي الدراسة الحالية أُستهدفَ معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر.

4- من حيث المنهاج، اعتمدت جميع الدراسات المنهج الوصفي، مما يتفق مع منهج الدراسة الحالية؛ باستثناء دراسة القحطاني Alqahtani (2020) التي استعانت بالمنهج المختلط (كمي، نوعي).

5- من حيث طبيعة الأدوات المستخدمة، اختلفت الدراسة الحالية عن دراسات: (السريع، 2015؛ عبد العال، 2017؛ العرفج والعمير،2020)، التي تنوعت بين استخدام بطاقة الملاحظة أو

الاستبانة، بينما اتفقت مع دراسات: (Alqahtani,2020; Billow, 2017; Cheesman et al., 2009) في استخدام الاختبار المعرفي.

وأخيرًا، تميزت الدراسة الحالية باستهدافها لموضوع قل بحثه في البيئة التي أُجريت فيها الدراسة –بحسب علم الباحثتين–، وتناولها لجانب لم تتطرق له الدراسات السابقة من خلال التَّعرَّف على مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

أُعتمد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي؛ كونه الأكثر ملاءمة مع طبيعة الدراسة وأهدافها، إذ يعد من المناهج الرئيسية التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية، والتربوية، والاجتماعية التي تعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة، ودراستها بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي لها (التايب، 2018).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات مقرَّر لغتي للصفوف الأولية (الأول، الثاني، الثالث)، ومعلمات غرف المصادر في المدارس الابتدائية الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة، والبالغ عددهن (582) معلمة "لغتي" للصفوف الأولية، و(91) معلمة غرف مصادر وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتربية الخاصة بتعليم جدة 1441–1442هـ (الحربي، خلود، اتصال شخصي، فبراير 21، 2021). وتكوَّنت عينة الدراسة الحالية من (299) معلمة، منهن (233) معلمة "لغتي" للصفوف الأولية، و(66) معلمة غرفة مصادر، يتواجدن في (65) مدرسة، تم اختيارهن بالطريقة القصدية. وشكلت نسبة معلمات الصفوف الأولية 78% مقابل 22% للمعلمات غرف المصادر.

أداة الـــدراســـة:

قامت الباحثتان بتطوير اختبار معرفي يقيس مســـتوى معرفة معلمات الصـــفوف الأولية ومعلمات غرف المصـــادر بمهارات الوعي الصـــوتي، وقد صُـــمم من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدراســـات الســـابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضـــوع الدراســـة الحالية، من أهمها: (أبو ديار وآخرون، 2012؛ Alqahtani, 2020; Cheesman et al., 2009). وبناءً على ذلك، تمت صـياغة الاختبار في صـورته النهائية من (26) فقرة، من نوع اختيار من متعدد، موزعة على أربع مجالات، وهي: (أ) مفاهيم الوعي الصـوتي (5) فقرات، و(ب) تدريس مهارات الوعي الصـوتي (9) فقرات، و(ج) قياس مهارات الوعي الصوتي (6) فقرات، و(د) علاقة الوعي الصوتي بصعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة (6) فقرات، مع وضع لكل فقرة أربع خيارات.

الصدق والثبـــات:

أولاً: صـدق أداة الـدراســة:

تم التحقق من الصـــدق الظاهري بعرض الأداة بصـــورتها الأولية على (15) محكم من المتخصـصـين في التربية الخاصـة، وطرق تدريس اللغة العربية. وبعد الأخذ بالتعديلات اللازمة تم إخراج الاختبار في صورته النهائية. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمة من خارج عينة الدراسة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدولين (1)، و(2).

جدول (**1**): معاملات الارتباط بين درجات مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

	مجالات الاختبار	معامل الارتباط
1	**مفاهيم الوعي الصوتي**	**0,901
2	**تدريس مهارات الوعي الصوتي**	**0,891
3	**قياس مهارات الوعي الصوتي**	**0,864
4	**علاقة الوعي الصوتي بصعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة**	**0,921

** دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

جدول (**2**): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

المجال الأول: مفاهيم الوعي الصوتي		**المجال الثالث: قياس مهارات الوعي الصوتي**	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط**
1	**0,762	15	**0,865
2	**0,652	16	**0,676
3	**0,976	17	**0,689
4	**0,851	18	**0,811
5	**0,678	19	**0,584
–	–	20	**0,798
المجال الثاني: تدريس مهارات الوعي الصوتي		**المجال الرابع: علاقة الوعي الصوتي بصعوبات التَّعلّم في القراءة والكتابة**	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط**
6	** 0,827	21	**0,766
7	**0,836	22	**0,759
8	**0,636	23	**0,606
9	**0,607	24	**0,680
10	**0.676	25	**0,854
11	**0,763	26	**0.894
12	**0.588	–	–
13	**0,608	–	–
14	**0,689	–	–

** دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يظهر من خلال الجدولين (1)، و(2) بأنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وقيم معاملات الارتباط كل مجال من مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصـائيًا عند مستوى دلالة **(0,01)** فأقل، وجميعها قيم موجبة. وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتســاق الداخلي؛ مما يعكس درجة عالية من الصدق لكلٍ من الفقرات ومجالات الاختبار، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثانيًا: ثبــات أداة الـدراســة:

تم قياس مدى ثبات أداة الدراســـة بثلاثة طرق، وهي: معامل ألفا كرونباخ Cronbach's (Alpha)، والتجزئة النصــفية، وكودر ريتشــاردســون (KR-20)، وجاءت النتائج كما يوضَّــحها الجدول (3).

جدول (**3**): معـــامـــلات ثبـــات أداة الـــدراســـــة

المجـــــالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	كودر ريتشاردسن (**KR-20**)
المجال الأول: المفاهيم الوعي الصوتي	5	0,842	0.792	0,821
المجال الثاني: تدريس مهارات الوعي الصوتي	9	0.769	0.877	0,834
المجال الثالث: قياس مهارات الوعي الصوتي	6	0,834	0,789	0,785
المجال الرابع: علاقة الوعي الصــوتي بصــعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة	6	0.899	0.889	0,796
الثبات العام للاختبار	26	0.870	0.814	0,859

يوضــح الجدول (3) أنَّ معامل الثبات العام للاختبار باســتخدام ألفا كرونباخ بلغ (0,870)، بينما باســتخدام التجزئة النصــفية بلغ (0,814)، وباســتخدام كودر ريتشــاردســن (KR-20) بلغ (0,859)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدل على أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني.

حساب معامل الصعوبة والتمييز:

للكشـف عن معاملات الصـعوبة والتمييز لفقرات الاختبار تم تطبيق الاختبار في صـورته الأولية على عينة اسـتطلاعية من معلمات الصـفوف الأولية وغرف المصـادر بلغ عددهن (30) معلمة؛ وذلك بهدف تحديد درجة الصـعوبة والتمييز لفقرات الاختبار. وقد تراوحت درجة صـعوبة فقرات الاختبار بين (0,25–0,79)، بمتوسـط قدره 52.1%، كما تراوحت درجة تمييز فقرات الاختبار بين (0,28 – 0,76)، بمتوسط قدره 45,3%. وعليه، تشير النتائج إلى أنَّ جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

بلغ عدد الأسـئلة النهائية للاختبار (26) سـؤالًا صُـححت وفق مقياس ليكرت الثنائي، حيث تمت الإشـارة برقم واحد للإجابة الصـحيحة، وبالرقم صـفر للإجابة الخاطئة، وأُسـتخدم المعيار الإحصـائي في تفسير مستوى معرفة المعلمات بمهارات الوعي الصـوتي بناءً على النسـبة المئوية المُوضَّحة في الجدول (4).

جدول (**4**): المعيار الإحصائي لمستوى المعرفة بمهارات الوعي الصوتي

معيـــار مستـــوى المعـــرفـــــة		
منخفض	**متوسط**	**مرتفع**
أقل من 34,0%	من 34,0% إلى 66,0%	أكثر من 66,0%

أسـاليب المعالجة الإحصـائيـة:

1- الإحصـاء الوصـفي من خلال التكرارات، والنسـب المئوية، والمتوسـطات، والانحرافات المعيارية.

2- الإحصـاء الاسـتدلالي من خلال معامل ارتباط بيرسـون، ومعامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصـفية، وكودر ريتشـاردسـن (KR-20)، ومعامل الصـعوبة والتمييز، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نصَّ ســؤال الدراســة على: ما مســتوى معرفة معلمات الصــفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرَّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلَّم؟

للتَّعرُّف على مســتوى معرفة معلمات الصــفوف الأولية ومعلمات غرف المصــادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ حُسبت التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاختبار ومجالاته، والجدول (5) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول (**5**): النتائج العامة لمستوى معرفة المعلمات بمهارات الوعي الصوتي

مجالات الاختبار	متوسط الحسابي	النسبة المئوية%	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
مفاهيم الوعي الصوتي	2.16	%43.2	1.167	**متوسط**	**2**
تدريس مهارات الوعي الصوتي	3.60	%40	2.174	**متوسط**	**3**
قياس مهارات الوعي الصوتي	2.25	%37.5	1.196	**متوسط**	**4**
علاقة الوعي الصــوتي بصــعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة	3.90	%65	1.638	**متوسط**	**1**
الدرجة الكلية	11.90	%45.77	3.991	**متوسط**	

تكشــف نتائج الجدول (5) أنَّ مســتوى معرفة معلمات الصــفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم كان متوسطًا على الدرجة الكلية للاختبار، ومجالاته، حيث بلغ المتوســط الحســابي للدرجة الكلية (11,90)، وبنســبة مئوية 45,77%. كما يُلاحظ أنَّ أعلى درجات المعرفة للمعلمات كانت في مجال علاقة الوعي الصوتي بصعوبات القراءة والكتابة بمتوسط حسابي (3,90)، وبنسبة مئوية بلغت 65%، يليه مجال مفاهيم الوعي الصوتي بمتوسط حسابي (2,16)، وبنسبة مئوية بلغت 43%، ثم مجال تدريس مهارات الوعي الصوتي بمتوسط حسابي (2.25)، وبنسبة مئوية بلغت 40%، وفي الترتيب

الأخير جاء مجال قياس مهارات الوعي الصـوتي بمتوسـط حسـابي (2,25)، وبنسـبة مئوية بلغت 37,5%.

ولغاية توضـيح مستوى أداء المعلمات على الفقرات الخاصـة بكل مجال من مجالات الاختبار بشـكل مفصـل، حُسـبت المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية، وعدد الإجابات، والنسـب المئوية، مرتبة ترتيبًا تنازليًا، ويوضَّح ذلك نتائج الجدول (6).

جدول (**6**): أداء المعلمـــات علــى فقــرات الاختبـــار

الفقـــــرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
أولاً: مجال المعرفة بمفاهيم الوعي الصوتي						
1- الوحدة الصوتية (الفونيم) هي:			0.28	0.450	**منخفض**	22
أ- صوت الحرف.	132	%44				
ب- أصغر الأصوات في الكلمة.	**83**	**%28**				
ج- المقطع في الكلمة.	37	%12				
د- الحروف مع الحركات.	47	%16				
2- الوعي الصوتي هو:			0.30	0.458	**منخفض**	21
أ-ربط الحرف بصوته.	127	%43				
ب- سماع وتحديد الصوت المنفرد في الكلمة المنطوقة.	**89**	**%30**				
ج- تحديد الصوت المنفرد في الكلمة المكتوبة.	6	%2				
د- نطق الأصوات أثناء القراءة.	75	%25				
3- تنمو مهارة الوعي الصوتي عند الطلبة بشكل:			0.63	0.483	**متوسط**	7
أ- تلقائي ولا يتطور.	10	%3				
ب- تلقائي يتطور مع الوقت.	47	%16				
ج- تلقائي ويتطور من خلال التعليم.	**188**	**%63**				
د- مكتسب من خلال التعليم.	54	%18				
4- يعد الوعي الصوتي من مكونات:			0.52	0.501	**متوسط**	12
أ- القراءة والكتابة.	**154**	**%51**				
ب- ربط أصوات الحروف برسمها.	77	%26				
ج- التعبير الكتابي.	3	%1				
د- الاستيعاب القرائي.	65	%22				
5- تمثل مهارة الوعي الصوتي مطلبًا أوليًا قبل تعلم:			0.53	0.496	**متوسط**	11
أ-مبادئ الحروف الأبجدية.	**159**	**%53**				
ب- المفردات.	24	%8				
ج- المفاهيم.	42	%14				

الفقـــــرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
د- الطلاقة القرائية.	74	%25				
ثانيًا: مجال المعرفة بتدريس مهارات الوعي الصوتي						
6- يتم تدريس الوعي الصوتي للطلبة من خلال:			0.55	0.498	**متوسط**	9
أ- الاســـتماع إلى قصـــص تحتوي على كلمات منغمة.	**165**	**%55**				
ب- كتابة الحروف المنطوقة.	92	%31				
ج- إعادة سرد أحداث القصة المصورة.	25	%8				
د- تسمية كلمات مترادفة.	17	%6				
7-تركز الإجراءات الأولية لتعليم الوعي الصـــوتي على:			0.17	0.374	**منخفض**	25
أ-تعلم العلاقة بين الحرف وصوته.	177	%59				
ب-ربط الكلمات المنطوقة مع الكلمات المكتوبة.	51	%17				
ج-تمييز مدى تطابق الأصـــوات في بداية الكلمات المنطوقة.	**51**	**%17**				
د-تمييز الحروف المتماثلة في الكلمات المكتوبة.	20	%7				
8- يتم تنمية مهارات الوعي الصـــوتي من خلال تعريف الطلبة بالمقطع الأخير من الكلمة، وهو:			0.34	0.474	**متوسط**	20
أ-الوزن.	131	%44				
ب-الاستهلال.	37	%12				
ج-السجع.	**101**	**%34**				
د-الجناس.	30	%10				
9- من أنشـــطة مهارات الوعي الصـــوتي في الصف أن يُطلب من الطلبة رفع اليد عند:			0.65	0.478	**متوسط**	5
أ- رؤية كلمتين متشابهة في الشكل.	21	%7				
ب- ســـماع كلمتين تبدآن أو تنتهيان بنفس الصوت.	**195**	**%65**				
ج- رؤية كلمتين تبدآن أو تنتهيان بنفس الصوت.	54	%18				
د- سماع كلمتين لهما نفس المعنى.	29	%10				
10- من الأنشـــطة التدريســـية لمهارة الوعي الصوتي:			0.25	0.432	**منخفض**	23

الفقـــــرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
أ- ربط الحروف بأصواتها.	166	%55				
ب- تحديد الكلمة المختلفة في أصـــواتها عن بقية الكلمات المسموعة.	**74**	**%25**				
ج- تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات.	38	%13				
د- قراءة كلمــات تحتوي على حرف مــد في منتصف الكلمة.	21	%7				
11- يكون التـدريس الفـاعـل لمهـارات الوعي الصوتي من خلال التدريب على:			0.37	0.484	**متوسط**	18
أ- كتابة الحروف المنطوقة.	65	%22				
ب- ملاحظة الأصـوات والتلاعب بها في الكلمة المنطوقة.	**111**	**%37**				
ج- ملاحظة أشكال الحروف والتعرف عليها.	33	%11				
د- مطابقة الكلمة المنطوقة بالكلمة المكتوبة.	90	%30				
12- من مراحل التدريب المتقدمة على مهارات الوعي الصوتي:			0.49	0.501	**متوسط**	14
أ- نطق الكلمة بعد حذف الصوت الأول منها.	**147**	**%49,2**				
ب- ذكر كلمات مرادفة للكلمات المسموعة.	91	%30,4				
ج- عد الكلمات المكتوبة.	36	%12				
د- نسخ الكلمات المكتوبة.	25	%8,4				
13- من الإجراءات المتقـدمــة لتعليم الوعي الصوتي:			0.40	0.492	**متوسط**	16
أ- صوت الحرف وربط بشكله.	120	%40				
ب- تحديد الصوت المسموع في وسط الكلمة.	**121**	**%40**				
ج- اسم الحرف وكتابته	26	%9				
د- التمييز البصري للكلمات.	32	%11				
14- من المهارات المتقدمة للوعي الصوتي التي يتم تدريب الطلبة عليها:			0.38	0.485	**متوسط**	17
أ-كتابة أي حرف يتم سماعه.	108	%36				
ب-قراءة أي حرف في الكلمة المكتوبة.	48	%16				
ج-إضـــافة صـــوت مناســـب في نهاية الكلمة المسموعة.	**113**	**%38**				

الفقـــــرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
د- كتابة الكلمة بعد حذف الحرف الأول منها.	30	%10				
ثالثًا: مجال المعرفة بقياس مهارات الوعي الصوتي						
15- عدد الوحدات الصوتية في كلمة (بُسْتَان) هي:			0.05	0.219	**منخفض**	26
أ- ثلاث أصوات.	189	%63				
ب- أربع أصوات.	53	%18				
ج- خمس أصوات.	43	%14				
د- ست أصوات.	**15**	**%5**				
16- عدد المقاطع الصوتية في كلمة (سُلَحْفَاة) هي:			0.18	0.385	**منخفض**	24
أ- مقطعان.	47	%16				
ب- ثلاثة مقاطع.	**54**	**%18**				
ج- أربعة مقاطع.	171	%57				
د- خمسة مقاطع.	27	%9				
17- يمكن قياس مهارات الوعي الصـــوتي عند الطلبة من خلال القدرة على:			0.34	0.475	**متوسط**	19
أ- مزج عدد من الأصـــوات لتكوين كلمة ذات معنى.	**102**	**%34**				
ب- تحديد أصـــوات الحروف المتشـــابهة في الشكل.	89	%30				
ج- تمييز الكلمات المتكررة.	34	%11				
د-تمييز بين أصوات الحروف المكتوبة.	74	%25				
18- يتوقع من الطلبة الذين لديهم مهارة الوعي الصوتي عالية القدرة على:			0.47	0.500	**متوسط**	15
أ-كتابة عدد من الكلمات تبدأ بنفس الحرف.	52	%17				
ب- تسمية الحروف في الكلمات المكتوبة.	65	%22				
ج-استبدال صوت بآخر لإنتاج كلمة جديدة.	**140**	**%47**				
د-رسم الحروف بأشكالها المختلفة.	42	%14				
19-قد يظهر ضـــعف مهارات الوعي الصـــوتي لدى الطلبة من خلال عدم القدرة على:			0.70	0.459	**مرتفع**	3
أ- معرفة الأصوات المختلفة والتمييز بينها.	**209**	**%70**				
ب- معرفة أشكال الحروف والتمييز بينها.	50	%17				

الفقـــــرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
ج- كتابة الحروف.	23	%8				
د-معرفة أنماط الحروف.	17	%6				
20-يواجه الطلبة الذين لديهم قصور في مهارات الوعي الصوتي صعوبة في:			0.51	0.501	**متوسط**	13
أ- تجزئة الكلمات في الجمل المكتوبة.	64	%21				
ب-تمييز الحروف في الكلمة المنطوقة.	56	%19				
ج- التعرف على أشـــكال الحروف المختلفة في الكلمة.	26	%9				
د- تقسيم الكلمة إلى أصوات ومقاطع صوتية.	**153**	**%51**				
رابعًا: مجال المعرفة بعلاقة الوعي الصوتي بصعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة						
21- صـــعوبات الوعي الصـــوتي من الأســـباب الرئيسية في:			0.73	0.443	**مرتفع**	1
أ- ضعف المهارات النفسية.	26	%9				
ب- ضعف المهارات الذهنية.	44	%15				
ج- ضعف المهارات اللغوية.	**219**	**%73**				
د-ضعف المهارات الحسابية.	10	%3				
22- من نتائج اضـــطراب الوعي الصـــوتي عدم قدرة الطلبة على:			0.453	213	**مرتفع**	2
أ- الكتابة على السطر.	28	%9				
ب- اتباع التعليمات.	20	%7				
ج- استرجاع المعلومات.	38	%13				
د- قراءة الكلمات بشكل صحيح.	**213**	**%71**				
23- قد يســـبب تدني مهارات الوعي الصـــوتي صعوبات في:			0.54	0.500	**متوسط**	10
أ-الإملاء.	**161**	**%54**				
ب- الكلام.	27	%9				
ج-النطق.	78	%26				
د- المفاهيم والمفردات.	33	%11				
24-غالبًا يخلط الطلبة الذين لديهم قصـــور في الوعي الصوتي بين:			0.63	0.483	**متوسط**	6
أ-الاتجاهات يمين ويسار.	58	%19				

الفقـــــرة	عدد الإجابات	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة	الترتيب
ب- علامات الترقيم.	21	%7				
ج-أل الشمسية وكتابة كلمة مبتدئة بهمزة.	**189**	**%63**				
د- كلمات المؤنث والمذكر.	31	%10				
25- قد تظهر عند الطلبة أخطاء صـــوتية عند الكتابة مثل:			0.62	0.487	**متوسط**	8
أ-عكس الحروف.	46	%15				
ب-عدم التمييز بين التنوين والنون.	**185**	**%62**				
ج-عدم ربط الحروف بشكل واضح.	57	%19				
د-غياب تاء المتكلم.	11	%4				
26-من الآثار المترتبة لقصـور الوعي الصـوتي ضعف الطلبة في:			0.67	0.473	**مرتفع**	4
أ-تمييز أصوات الحركات الطويلة.	**201**	**%67**				
ب- ربط الكلمات المسموعة بمعانيها الصحيحة.	68	%23				
ج- ذكر كلمات متضادة في المعنى.	10	%3				
د- إعطاء صيغ الجمع الصحيحة للكلمة المفردة.	20	%7				

ملاحظة: تم تحديد الإجابة الصحيحة بنمط الغامق.

يوضح الجدول (6) تفرُّد الفقرات (19، 21، 22، 26) بمستوى معرفة مرتفع، وقد تراوحت قيّم متوسـطاتها ما بين (0,67 و73,0)، وبنسـب مئوية ضـمن 67% و73%، كما أنَّ لدى المعلمات مسـتوى متوسـط من المعرفة في كُلٍ من الفقرات (3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 20، 23، 24، 25) بقيم متوسـطاتها تراوحت ما بين (0,65 و0,34)، وبنسـب مئوية ضـمن 65% و34%، بينما كان لديهن مسـتوى معرفة منخفض على الفقرات (1، 2، 7، 10، 15، 16)، بقيم متوسطاتها ما بين (0,30 و0,5)، ضمن نطاق النسب المئوية 30% و5%.

منـاقشـة النتـائـج:

هدفت الدراسـة الحالية إلى التَّعرُّف على مسـتوى معرفة معلمات الصـفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتَّعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بمحافظة جدة. إذ يعد الوعي الصـوتي من أهم وأقوى المؤشـرات الدالة على صـعوبات التَّعلُّم (Powell &

(Atkinson, 2020. وبيَّنت النتائج بشـكل عام مسـتوى متوسـطًا أقرب للمنخفض لأداء المعلمات على الاختبار، ولعل هذا القصور يمكن عزوه إلى عدة أسباب، منها: طبيعة التأهيل الأكاديمي الذي مرَّ على هؤلاء المعلمات قبل الخدمة، أو مضـمون الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراســتي عبد العال (2017)، والعرفج والعمير (2020) اللتين أشــارتا إلى مسـتوى متوسـطاً في ممارسـة المعلمين لمهارات الوعي الصـوتي، كذلك هذه النتيجة قريبة من نتائج دراسات: (Alqahtani,2020; Billow, 2017; Cheesman et al., 2009)، التي أشارت إلى محدودية معرفة المعلمين بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي.

وفيما يتعلق بأداء المعلمات في المجالات الفرعية للاختبار؛ بيّنت النتائج مسـتوى متوسـطًا من المعرفة في كل مجال؛ حيث طُور هذا الاختبار ليشـمل قياس مسـتوى المعرفة بمهارات الوعي الصـوتي في أربع مجالات، وبحسـب النتائج تم ترتيب مسـتوى المعرفة تنازليًا كالآتي: مجال علاقة الوعي الصــوتي بصــعوبات القراءة والكتابة، يليه مجال مفاهيم الوعي الصــوتي، ثم مجال تدريس مهارات الوعي الصـوتي، وأخيراً مجال قياس مهارات الوعي الصـوتي، ويمكن مناقشـة هذه النتائج كما يلي:

جاء المجال الرابع علاقة الوعي الصــوتي بصــعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة بالمرتبة الأولى من مستوى معرفة المعلمات، والتي تُظهر فقراته دراية غالبية المعلمات بعلاقة قصور الوعي الصــوتي بصــعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة، ففي فقرة (21) أجابت 73% من المعلمات بأنَّ صـعوبات الوعي الصـوتي من الأسباب الرئيسية لضـعف المهارات اللغوية، وفي فقرة (22) أجابت 71% من المعلمات أنَّ من نتائج اضــطراب الوعي الصــوتي عدم قدرة الطلبة على قراءة الكلمات بشكل صـحيح، وفي فقرة (26) أجابت 67% منهنَّ بأنَّ من الآثار المرتبة لقصـور الوعي الصـوتي ضـعف الطلبة في تمييز الأصـوات الطويلة. ويمكن تبرير هذه النتيجة بأنَّ تلك المظاهر تظهر لدى الطلبة الذين يعانون من قصـور الوعي الصـوتي بشكل واضـح من خلال ضـعف قدرتهم على إدراك وتميز الأصــوات والمقاطع الصــوتية المســموعة في الكلمات أثناء أداءهم لمهام مهارتي القراءة

والكتابة؛ مما يلفت انتباه المعلمات إلى وجود علاقة بين قصـور الوعي الصـوتي وصـعوبات التَّعلُّم في القراءة والكتابة.

وأشـــارت النتائج أنَّ مجال مفاهيم الوعي الصـــوتي جاء بالمرتبة الثانية، وتُظهر فقراته أنَّ أعلى الدرجات كانت في فقرة (3)، والتي أجابت فيها 63% من المعلمات أنَّ نمو مهارات الوعي الصـوتي عند الطلبة تلقائي يتطور بالتعليم. وفي المقابل، أظهرت الفقرتان (1) و(2) ضـعف قدرة غالبية المعلمات في تحديد التعريفات الصـحيحة لمفاهيم الوعي الصـوتي، حيث أجابت 28% من المعلمات فقط بشكل صـحيح عن الأولى، و30% عن الثانية. وتُبيِّن إجابات المعلمات على هذين السـؤالين خلطهن بين مفهوم الوعي الصـوتي ومفهوم مهارة ربط أصـوات الحروف برسـمها، والتي ترجِّحها متوسط الإجابات الخاطئة، حيث أجابت 44% من المعلمات بأنَّ الوحدة الصوتية (الفونيم) هي صـوت الحرف، كما أجابت 42% من المعلمات بأنَّ الوعي الصـوتي هو ربط الحرف بصـوته، وكلا الإجابتين هي تعريف لمفهوم مهارة ربط أصوات الحروف برسمها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشيزمان وآخرون .Cheesman et al (2009)، والتي أشـــارت إلى خلط المعلمين بين مهارات الوعي الصـــوتي ومهارة ربط أصـــوات الحروف برســـمها (مبادئ الحروف الأبجدية). ويمكن عزو ذلك إلى اشـــتراك كلمة "صـــوت" بين المهارتين؛ مما أدى إلى وجود لَبْس أو خلط بين مفهوم كلا المهارتين. ومن المحتمل أنَّ يكون هذا الخلط ســـبب وجيه في دراية غالبية المعلمات بمجال علاقة الوعي الصـــوتي بصـــعوبات التّعلُّم في القراءة والكتابة من خلال الاعتقاد بأنَّه مرادف لمهارة ربط أصوات الحروف برسمها؛ حيث كشفت نتائج دراسة الحساني (2019) أنَّ من أكثر المؤشـــرات الأكاديمية التي يُحال من أجلها الطلبة إلى إجراءات القياس والتشخيص كانت مهارة ربط أصوات الحروف برسمها، والتَّعرُّف على الكلمات.

وبالنظر إلى فقرات مجال تدريس مهارات الوعي الصـوتي الذي جاء في المرتبة الثالثة، تظهر دراية أكثر من نصف المعلمات ببعض الأنشطة التدريسية لمهارات الوعي الصوتي، ففي الفقرة (6) أجابت 55% من المعلمات بأنَّه يتم تدريس الوعي الصوتي من خلال سماع القصص التي تحتوي على كلمات منغمة، وفي الفقرة (9) أجابت 65% من المعلمات بأنَّه من الأنشـطة التدريسـية لتلك

المهارات الطلب من الطلبة رفع اليد عند ســـماع كلمتين تبدآن أو تنتهيان بنفس الصـــوت. وعلى النقيض، تُظهر الفقرة (7) تـدني معرفـة المعلمـات بـالإجراءات الأوليـة لتـدريس مهـارات الوعي الصـوتي، فقد أجابت 16% فقط من المعلمات بشـكل صـحيح. ويُلاحظ وجود خلط أو تداخل لدى المعلمات بين تدريس مهارات الوعي الصـــوتي والتدريس بالطريقة الصـــوتية المتعلقة بتعليم الحرف بصوته وليس باسمه؛ والتي ترجّحها عدد الإجابات الخاطئة، حيث أجابت 55% من المعلمات بأنَّ تدريس مهارات الوعي الصـوتي يبدأ بتعليم العلاقة بين الحرف وصـوته، وكذلك 55% من إجابات المعلمات أشـارت إلى أنَّ من الأنشـطة التدريسـية للوعي الصـوتي ربط الحروف بأصـواتها؛ وهذا خلاف الوعي الصوتي الذي يعد مهارة شفوية سمعية، يتدرب عليها الطلبة صوتيًا دون الرجوع إلى النص المطبوع. ويمكن تفسير وجود هذا الخلط بتشابه وتداخل عددًا من الأنشطة التدريسية لمهارات الوعي الصوتي والتدريس بالطريقة الصوتية خلال إجراءات تعليم القراءة والكتابة، كالتحليل الصوتي للكلمات المكتوبة. ونرى أنَّ هذا الخلط والتداخل يُبيِّن أهمية تنمية معرفة المعلمات بأنَّ التدريس بالطريقة الصـوتية من الطرق التدريسـية المسـتخدمة في تعليم القراءة والكتابة، وإحدى الممارسـات الفاعلة لاكتساب طلبة الصـفوف الأولية لمهارة ربط الحروف بأصـواتها (مبادئ الحروف الأبجدية) وليس مهارة بحد ذاتها كمهارات الوعي الصوتي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراســة الســريع (2015) التي أشــارت إلى خلط المعلمين بين مهارات الوعي الصـــوتي والتدريس بالطريقة الصـــوتية. ومن المُلفت للانتباه أنَّه بالرغم من المعرفة المحدودة بتدريس مهارات الوعي الصـــوتي إلا أنَّ هناك وجود لبعض الإجراءات التدريســـية لتلك المهارات. ويمكن تبرير هذا الوجود الضـعيف لمهارات الوعي الصـوتي بما هو موجود بكتب "لغتي" للصـف الأول الابتدائي، والذي أوضـحته نتائج دراسـة آل التويم والسـريع (2015) التحليلية لتلك الكتب. إضـافةً إلى أنَّه لا يتم التركيز على تدريسـها كإحدى المهارات المطلوب إدراجها في الخطة الفردية لتعليم مهارتي القراءة والكتابة للطلبة ذوي صـــعوبات التَّعلُّم، وربما تجتهد المعلمات بتدريس بعضٍ من مهارات الوعي الصوتي دون المعرفة بأنَّها من مهارات الوعي الصوتي.

وأخيرًا، جاء بالمرتبة الأخيرة مجال قياس مهارات الوعي الصـوتي؛ بالرغم من أنَّ القياس جزء هام وأصـيل في تَعرُّف المعلمات على مسـتوى أداء الطلبة. ونرى أنَّ أعلى الدرجات لهذا المجال كانت في الفقرة (20)، والتي أظهرت دراية 69% من المعلمات بمواجهة الطلبة الذين لديهم قصـور في الوعي الصـوتي صـعوبة في تقسـيم الكلمة إلى أصـوات، ومقاطع صـوتية؛ وبالرغم من دراية غالبية المعلمات بذلك إلا أنَّه لُوحظ ضعف قدرتهن بكيفية حساب عدد الأصوات والمقاطع الصوتية في الكلمات، حيث بلغت نسـبة الإجابات الصـحيحة في فقرة (15) "عدد الأصـوات في كلمة (بُسْـتَان)" 5% فقط، وفي فقرة (16) "عدد المقاطع الصـوتية في كلمة (سُـلَحْفَاة)" 18% من مُجمل إجابات المعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسـتي القحطاني Alqahtani (2020)، وتشـيزمان وآخرون .Cheesman et al (2009) التي أشـارت إلى ضـعف المعلمين في حسـاب عدد الأصـوات الفردية، والمقاطع الصـوتية المكونة للكلمات. وهذا التدني في متوسـط الدرجات يسـتدعى أهمية تدريب المعلمات على الكيفية الصـحيحة لحسـاب عدد الأصـوات الفردية والمقاطع الصـوتية في الكلمات المسـموعة؛ كونها من أهم المهارات للوعي الصـوتي التي يجب تقويم مدى إتقانها في مرحلة الصفوف الأولية.

ومن زاوية أخرى، يمكن لهذه النتيجة أن تقدم تفسيرًا منطقيًا لنتائج دراسة الحساني (2019) التي أشـارت إلى محدودية إحالة المعلمين للطلبة المتعثرين إلى إجراءات القياس والتشـخيص بناءً على المؤشـرات الأكاديمية المرتبطة بمهارات الوعي الصـوتي. ويمكن عزو ذلك إلى وجود فجوات معرفية ملحوظة حيث من الصـعب على المعلمات تقويم أو تدريس مهارة لا يمتلكن كفاية معرفية بها، أو لم يتطرقن لها خلال سـنوات الإعداد المهني والتدريب قبل وأثناء الخدمة. وقد يترتب على ذلك آثارًا سلبية في تقويم مدى إتقان طلبة الصـفوف الأولية لمهارات الوعي الصـوتي؛ حيث أكدت دراسة كارسون وبايتو Carson and Bayetto (2018) أنَّ كفاءة المعلمين في تقويم تلك مهارات

عاملًا مهمًا في ضـمان التَّعرُّف المبكر على الطلبة ذوي صـعوبات التَّعلُّم أو المعرضـين لخطرها، وتقديم الدعم الفوري الذي يقلل من تفاقم المشكلات القرائية والكتابية لدى هؤلاء الطلبة.

تـوصيـات الـدراســة:

توصي الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج إلى ما يلي:

1- إثراء مناهج لغتي للصفوف الأولية بالأنشطة التعليمية الخاصة بمهارات الوعي الصوتي.

2- تضـــمين تدريس مهارات الوعي الصـــوتي في مقررات إعداد معلمات اللغة العربية، والتربية الخاصة في الجامعات.

3- عقد ورش وبرامج تدريبية ترفع من كفاءة المعلمات عند غياب مؤشـــر من مؤشـــرات الجودة العالية في تعليم القراءة والكتابة للطلبة الصفوف الأولية، وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.

4- تقويم أداء طلبة الصفوف الأولية بمهارات الوعي الصوتي، وتحديد الطلبة المتعثرين فيها وتقديم التدخل الفوري، وإحالة الطلبة غير المستجيبين للتدخل إلى إجراءات التشخيص.

5-الاهتمام بالكشـف والتَّعرَّف المبكر على الطلبة ذوي صـعوبات التَّعلُّم ومن هم تحت خطرها، في مرحلة الصفوف الأولية خاصة بالصف الأول الابتدائي.

أما على الصعيد البحثي، فتوصي الدراسة بإجراء دراسات عن:

1- فعالية عدد من الاسـتراتيجيات التي قد تسـهم في تنمية الوعي الصـوتي لدى طلبة الصـفوف الأولية، وأقرانهم من ذوي صعوبات التَّعلُّم.

2- فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية والمهارية لمعلمات الصـــفوف الأولية، ومعلمات غرف المصادر، ومعلمات الطفولة المبكرة بمهارات الوعي الصوتي.

3 – فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة ربط أصوات الحروف برسمها، أو لتنمية مهارة الإملاء لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم ومن هم تحت خطرها.

قـائمـــة المـراجــع

أولًا: المــراجــع العــربيـــــة:

أبو الديار، مســعد، البحيري، جاد، طيبة، نادية، محفوظي، عبد الســتار، وإيفرات، جون (2012). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. الكويت: مركز تقويم وتعليم التلميذ.

أبو نيان، إبراهيم (2012). *صـــعوبات التعلم طرق تدريســية والاســتراتيجيات المعرفية*. (ط. 2). الرياض: دار الناشر الدولي.

أبو نيـان، إبراهيم (2019). *صـــعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العـام فـي تقـديم الخـدمـات*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أحمد، عبير طوسون (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وآثره على تحســين مســتوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات القراءة. *مجلة الإرشـــاد النفســـي*، (25)،117-22. استرجعت من https://2u.pw/eGdkX

أخميس، هناء (2015). *درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة* (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). استرجعت من https://2u.pw/0NXu1

آل تويم، الجوهرة، والسـريع، عبد الله (2015). مدى تضـمين كتاب لغتي للصـف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (60)، 323-354.

البتال، زيد (2017). *معجم صعوبات التعلم*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البحيري، جاد، ومحفوظي، عبد الستار (2014). *أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

بن عـابـد، جميلـة، وبن طـاهر، التيجـاني (2019). التـدريـب على الوعي الفونولوجي وأثره على مهارات القراءة لدى التلاميذ المعســرين قرائيا. *المجلة الدولية للدراســات التربوية والنفســية*، (5)،309-327.

التايب، مسعود حسين (2018). *البحث العلمي–قواعده–إجراءاته–مناهجه*. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

الحربي، فهد، والقحطاني، فيصل (2017). *المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلاب في الصف الرابع الابتدائي*. التقرير الأول. وكالة وزارة التعليم–بنين، المملكة العربية السعودية. استرجعت من https://t.co/A75wFeAKhv?amp=1

الحساني، سامر (2019). المؤشرات الأكاديمية لإحالة الطلبة تحت خطر صعوبات التعلم لإجراءات القياس والتشخيص في مدينة جدة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، (17)، 9–48.

حسن، سعاد جابر (2013). بناء دليل لأفضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلميها وتجريبه لتحسين أداء معلمات اللغة العربية المبتدئات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (140).

الزيات فتحي (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية*. مصر: دار النشر للجامعات.

السديري، نوف عبد الله (2018). كيف يمكن أن يصنع معلم التعليم العام باستثمار وقت طلاب صعوبات التعلم في الصف العادي. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (2) 50–56.

السريع، عبد الله (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. *مجلة العلوم التربوية،27* (3) 429–495.

سعدات، محمود (2014). *برنامج صعوبات التعلم في مرحلة الابتدائية*. [طبعة إلكترونية مقروءة] استرجعت من https://2u.pw/yRIjm

سليمان، محمود جلال الدين (2012). *الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي*. القاهرة: عالم الكتب.

الشاويش، لينا (2012). *كراسة تمارين الوعي الصوتي*. مركز الدعم التعليمي ماتيا–شرق القدس.

الشـــوربجي، ســـحر، الكيومي، أمل، والزاملي، علي (2015). ممارســـة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صـــعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، 21(1)، 379-420.

طاهر، إيمان (2016). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والعلاج*. مصر: وكالة الصحافة العربية.

عبد العال، نهى (2017) *درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشـفوية والكتابية لدى طلابهم* (رســـالة ماجســـتير، الجامعة الهاشـــمية). استرجعت من https://2u.pw/GvyeP

عبد الكريم، أسماء، وحبيتر، إقبال (2016). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريســـيي قســـم اللغة العربية. *مجلة القادســـية للعلوم الإنســـانية*، (19)، 417-931.

العدل، عادل (2013). *صـــعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العرفج، عبد الحميد، والعمير، آلاء (2020). درجة ممارســـة معلمات الطالبات ذوات صـــعوبات التعلم لمهارات الوعي الصـــوتي لتعليم القراءة بمحافظة الأحســـاء. *مجلة التربية الخاصـــة والتأهيل*، 10(27)، 1-26.

العشيري، محمود. (2017). الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى العبارات التعليمية. *التواصل اللساني*، *18*(1-2)، 29-65. استرجعت من https://2u.pw/VX6xd

العنزي، سـليمان (2020، فبراير 23). اسـتنفار بالمدارس اسـتعدادًا للاختبارات الدولية. *صـحيفة الوطن*. استرجعت من https://2u.pw/8vPVM

غنيمي، محمد، وحسن، منى، ومحمد، عادل (2016). مستوى الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضـين لخطر صـعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. *مجلة التربية الخاصـة*، (14)، 350-389.

محمد، عادل (2008). *قصـور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضـة وصـعوبات التعلم*. (ط. 2). القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل، وعواد، أحمد (2013). *مدخل إلى صـعوبات التعلم النظرية –التشـخيص–أسـاليب التدخل*. الرياض: دار الناشر الدولي.

وزارة التعليم (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المــراجــع الأجنبيـــة:

Al-Bataineh, A. T., & Sims-King, S. (2013). The effectiveness of phonemic awareness instruction to early reading success in kindergarten. *International Journal of Arts & Sciences, 6*(4), 59.

Alqahtai, Rashed (2020). Arabic language knowledge among early elementary Saudi teachers of students with reading disabilities: a mixed method study (Doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro). Retrieved from https://2u.pw/gPJX5

Billow, C. A. (2017). *Preschool teacher knowledge and skills: Phonemic awareness and instruction* (Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas). Retrieved from https://2u.pw/foQQb

Bollman, K. A., Silberglitt, B., & Gibbons, K. A. (2007). *The St. Croix River education district model: Incorporating systems-level organization and a multi-tiered problem-solving process for intervention delivery*. In *Handbook of response to intervention*, 319-330. Springer, Boston, MA.

Boyle, H., Al Ajjawi, S., & Xiang, Y. (2014). Topical analysis of early grade reading instruction. *Learning Systems Institute, Florida State University for RTI International*, Task Order, 15.

Callaghan, G. & Madelaine, A. (2012). Leveling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*(1), 13-23.

Cameron, T. A., Taumoepeau, M., Clarke, K., McDowall, P., & Schaughency, E. (2020). Describing patterns of early literacy skill development in the first year of school and reading instruction in a New Zealand sample. *School Psychology*, *35*(4), 243.

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 (Online)*, *43*(6), 67.

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*, *32*(3), 270-289.

Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: letter-sound knowledge, phoneme awareness and ran, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, *24*(2), 91-107.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, *25*, 2-45.

Forgie, J. C. (2019). *Early Childhood Educators' Knowledge and Self-efficacy in Foundational Literacy Instruction* (Doctoral dissertation, University of Toronto). Retrieved from https://2u.pw/r16DE

Gillon, G. T. (2002). Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language

impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *37*(4), 381-400.

Hoover, W. A. (2002). The importance of phonemic awareness in learning to read. *SEDL Letter*, *14*(3), 9-12. Retrieved from https://2u.pw/BRVzc

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. Guilford Publications.

Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.

Kjeldsen, A. C., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in Grades 1 through 9. *Journal of learning disabilities*, *52*(5), 366-382.

Lal, R. S., & Kishore, M. T. (2020). Evidence-based Practices for Teaching Students with Learning Disabilities. *In Oxford Research Encyclopedia of Education* doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1222

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Nelson Education.

Macmillan, B. M. (2002) Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 4-42.

Mathes, P.G. (2017). The Case for Early Intervention. Retrieved from https://2u.pw/LqZyj

Organisation for Economic Cooperation and Development . (2016). *Programme for international student assessment results from PISA 2015: United Kingdom*. Retrieved from https://2u.pw/0H5NP

Ouellette, G. P., & Haley, A. (2013). One complicated extended family: The influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, *36*(1), 29-41.

Paulson, L. H., & Moats, L. C. (2010). *LETRS for early childhood educators*. Longmont, CO: Cambrium Learning Sopris West

Pesova, B., Sivevska, D., & Runceva, J. (2014). Early intervention and prevention of students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and behavioral sciences*, *149*, 701-708.

Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*. 47,123-138.

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education, 28*(1), 3-17.

Powell, D., & Atkinson, L. (2020). Unravelling the links between RAN, phonological awareness and reading. *Journal of Educational Psychology*. doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1222

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, speech, and hearing services in schools, 39*(1),3-20. doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002)

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.

Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, *45*(3), 318-340.

Szilagyi, J., & Szecsi, T. (2011). Transforming teacher education in Hungary: Competencies for elementary teachers. *Childhood Education*, *87*(5), 327-331.

Zygouris-Coe, V., & Center, R. E. F. (2001). Balanced reading instruction in K-3 classrooms. *Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center*.