الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي
في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

إعـداد

حنان فهاد فهد الشمري

إشراف

أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة بنها

أ.د/ صلاح الدين عراقي محمد
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة بنها

الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

الملخـــص

استهدف البحث الحالي التعرف على مدى تأثير العوامل الديموغرافية على الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي، واستخدم البحث المنهج الوصفي نظراً لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (١٠) من ذوي العسر القرائي تراوحت أعمارهم بين (٩-١١) سنة، واستخدمت أداة البحث مقياس الوعي الصوتي ومقياس العسر القرائي وتم تطبيقهم على عينة البحث، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (متغير السن -متغير الجنس- متغير المستوى التعليمي للأب – متغير المستوى التعليمي للأم.

الكلمات المفتاحية للبحث: الوعي الصوتي – العسر القرائي – المتغيرات الديموغرافية – الأطفال ذوي العسر القرائي.

Abstract

The current research aimed to identify the extent of the impact of demographic factors on the phonemic awareness of children with dyslexia. The research used the descriptive due to the nature of the research. The research sample consisted of (10) people with dyslexia whose ages ranged between (9-11) years, and the research tool used the Phonological Awareness Scale and the Reading Dyslexia Scale and they were applied to the research sample, and the results of the research concluded that there are no statistically significant differences (at the 0.05 level) between the average ranks of the research group scores in the post application in the phonemic awareness test according to For demographic variables (age variable - sex variable - father's educational level variable - mother's educational level variable.

Key words: Phonological awareness - dyslexia - demographic variables - children with dyslexia.

مقدمة:

تولى جميع الهيئات على المستوى العالمي والقومي والمحلي اهتماماً متزايداً بالطفولة على أساس أنها صانعة المستقبل وسايرت ذلك الركب المؤتمرات والأبحاث من جميع الجهات والهيئات التي تناولت شتى الموضوعات التي تتعلق بحياة الأطفال، منها: العسر القرائي المعروف "بالديسلكسيا" الذي يعانى منه عدد كبير من الأطفال، وتختلف نسب هؤلاء الأطفال من بلد لآخر ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة لهم، والتي تتنوع فتشمل التدريس العلاجي أو العلاجي السلوكي أو كليهما.

وتؤكد بعض الدراسات أن اكتساب الطفل لمهارات الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة يمكن أن يعد مؤشراً قوياً على قدرة الطفل المستقبلية في امتلاك مهارة القراءة، وقد أثبتت دراسة **(Goswami& Ziegler, 2005)** العلاقة الموجبة بين النمو في مهارات الوعي الصوتي والقدرة على القراءة، كما أظهرت دراسة **(Michal et al., 2007)** أن الوعي الصوتي يفيد في تعلم القراءة، إضافة إلى أنه يمكن المعلم من تشخيص الصعوبات الحادة في تعلم القراءة في المراحل المبكرة.

وينعكس النمو في الوعي الصوتي للأصوات اللغوية على باقي مستويات اللغة، ويتجلى ذلك في أداء الأطفال اللغوي والمتمثل في فهم وإدراك ما يسمعونه من أصوات (اللغة الاستقبالية)، وكذلك قدرتهم على التعبير الشفوي والتحدث والتعبير عن أنفسهم (اللغة التعبيرية). وقد أكدت العديد من الدراسات على علاقة قصور الوعي الصوتي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي الصوتي تؤدي إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية. **(Rvahew&Grawburg; Mann & Foy, 2007)**

وتتعدد الأساليب التي تعمل على تنمية الوعي الصوتي عند الأطفال، حيث ترى **(Smith, 2000)** أن التركيز على تشجيع الطفل على القيام بقراءة القصص، وحل الألغاز اللفظية، وقراءة الحروف، واللعب بالكلمات وسجع الكلمات، وكذلك تحدث الطفل عن اهتماماته مع الآخرين، من شأنه تنمية الوعي الصوتي لديه، الأمر الذى يترتب عليه النمو في باقي المهارات اللغوية.

أولاً: مشكلة البحث:

أشارت الدراسات النفسية إلى أن مشكلات الأطفال ذوي العسر القرائي من أكثر المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في الوقت الحاضر، ويواجه الأطفال ذوي العسر القرائي العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية التي تتمثل في مهارة القراءة والكتابة، وغالباً ما ترتبط هذه المشكلات (بقصور في أو انخفاض في مهارات الوعي الصوتي)، والذي يمكن أن يكون له أثر في مختلف المشكلات التي يواجهها ذوي العسر القرائي، حيث أشارت العديد من الدراسات والأطر النظرية إلى أن ذوي العسر القرائي لديهم قصوراً في مهارات الوعي الفونولوجي (الصوتي). ***(McArthur &CCastles, 2013), (Most et al., 2000)***

وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي:

١-هل يختلف الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي باختلاف العمر الزمني

٢-هل يختلف الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي باختلاف الجنس.

٣-هل يختلف الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي باختلاف المستوى التعليمي للوالدين.

ثانياً: أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة في المرحلة الابتدائية الصف الرابع والخامس الإبتدائي ومدى تأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل (السن – الجنس – المستوى التعليمي).

ثالثاً: أهمية البحث:

١- الاهتمام بتوضيح مفهوم الأطفال ذوي العسر القرائي والنظريات المفسرة لتلك الظاهرة وأدوات قياسها.

٢- توضيح مفهوم وأهمية الوعي الصوتي والنماذج التفسيرية.

٣- توضيح مدى تأثير العوامل الديموغرافية (العمر – الجنس – المستوى التعليمي للوالدين) على الأطفال عينة الدراسة.

رابعاً: مصطلحات البحث:

١-الوعي الصوتي Phonological Awareness:

يعرف بأنه أداء ذهني لغوي متقن والمحدد بالسرعة والدقة في الإجابة، ذلك الأداء القائم على فهم الجملة المتحدث بها، وفهم مكونيها الأساسيين؛ الكلمة، والحرف، بالإضافة إلى تصور الكلمة ونطقها بشكل صحيح".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي العسر القرائي على مقياس الوعي الصوتي.

٢-العسر القرائي Learning disabilities:

تعرفه **نصرة جلجل (١٩٩٥: ١٧)** بأنه اضطراب له تأثير خطير على النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال، وأنه تعطل القدرة على القراءة جهراً أو صمتاً أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق.

وتعرفه الباحثة أيضاً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي العسر القرائي على مقياس العسر القرائي.

الإطـــار النظـــري:

أولا: العســـر القرائـــي:

١-مفهوم العسر القرائي:

يمثل العسر القرائي مشكلة خطيرة على المستوى العالمى ليس فقط فيما يتعلق بالفرد فحسب ولكن تمتد آثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين من أجل حل هذه المشكلة وقد أكد ذلك ليندجرين وزملاؤه بقولهم: إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النحو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال.

يعتبر العسر القرائي عملية ربط الكلمات المكتوبة بمعانيها ومدلولها وهى تحتاج إلى قدرات لا تتوافر إلا عند البشر حيث تعتمد على الإدراك المجرد ولذا فإن مهاراتها تحتاج إلى وقت طويل وتعتمد على نضج مناسب وتدريب متواصل على الميل إلى القراءة، ويبدأ قبل الشروع بها ويظهر على الطفل قبل دخوله للمدرسة وذلك تعلق الطفل بالصور والرسوم التي يجدها في الكتب والمجلات أما في المدرسة فقد تبدأ عنده بربط الصورة والجملة ثم تنتقل من

الجملة إلى الكلمة إلى الحرف ثم يحتاج إلى نطق سليم وسرعة في القراءة وفهم معنى ما يقرأ. ***(ماهر عباينة، أحمد عواد، ٢٠١٠: ٣٣)***

وأن العسر القرائي يمثل صعوبة تعليمية خاصة مصدرها قشرة الدماغ العليا، حيث تصاب الوظائف فقط، مميزات هذه الصعوبة صعوبة تفسير الكلمات المكتوبة نتيجة عدم مرور الكلمة بمراحل التحليل السليم لعلم الأصوات، وعليه لابد من الإشارة إلى بعض المؤشرات الدالة على العسر القرائي باعتبارها عوارض موجودة لدى التلاميذ وهى غير متجانسة، إذ أن بعض التلاميذ قد يعانون من الاضطرابات الإدراكية والبعض الآخر إدراكات بصرية أو حركية، وهى أكثر الأعراض ظهوراً، ***(مصعب علوان، ٢٠١٣: ٤)*** وبصفة عامة يمكن القول أن انتشار ظاهرة العسر القرائي يتطلب من الباحثين وقفة علمية لوضع حد للآثار السلبية المتوقعة لهذه الظاهرة ومن جهة أخرى فإن الميدان التربوي بحاجة ماسة إلى دراسات في هذا المضمار ترتبط بالحاجة إلى برامج علاجية لعلاج الظاهرة.

وأن العسر القرائي يعتبر حالة من الصعوبات الحادة في تعلم القراءة تعزي إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، أو لأسباب جينية أو وراثية أو نتيجة الاضطراب في النضج العصبي الوظيفي، وهى عدم القدرة أو العجز في تعلم مهارات القراءة، الكتابة والتهجئة من خلال أساليب عادية داخل الفصل المدرسي. ***(الزيات، ١٩٩٨: ٤٠)***

٢- أسباب العسر القرائي:

تصنف الأبحاث أسباب عسر القراءة في فئتين هما (محمود العبد الله، ٢٠٠٧: ٢٥):

١-العوامل العصبية:

- أسباب عصبية ذات علاقة بوظائف الدماغ حيث يعتبر المخ العضو الأساسي لجملة السلوكيات الإنسانية بما فيها عملية القراءة.
- أسباب معرفية ذات علاقة بالحس، والذاكرة، أو وظائف مشابهة، فالأولى معناها أن هناك خلل في الأعصاب التي تنقل المعلومة إلى الدماغ، والثانية معناها خلل في الأعضاء الحسية كالنظر والسمع.

٢- العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، الاجتماعي، والاقتصادي، بحيث يجد الطفل نفسه وسط إهمال عائلي كبير واقتصادي متدهور ***(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣١٠)***.

٣- العوامل النفسية: **وتقف وراءها عدة عوامل هي:**

أ- اضطراب الإدراك البصري:

* **التمييز البصري:** لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة.
* التمييز بين الحروف والكلمات.
* التمييز بين الحروف المتشابهة (ت ث) والتمييز بين الكلمات المتشابهة (عاد جاد) ***(أحمد عبد اللطيف، ٢٠١: ١٢٠)*** فعادة ما يعاني ذوو صعوبات القراءة من الإدراك البصري للكلمة أو الحرف، ويحدث خلل في القراءة نظراً لعدم تمييزه البصري للكلمة المقروءة.

ب- الإضطرابات اللغوية:

فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة لها.

فالطفل الذي يمتلك مفردات لغوية كثيرة يجد سهولة كبيرة في قراءتها لأنه سبق وأن مرت عليه من قبل عكس الذي لا يملكها فهو يجدها جديدة وبالتالي يصعب قراءتها ***(سامي ملحم، ٢٠٠٢: ٢٩٨)***.

ويفترض أن هناك بعض الأفراد المصابون بصعوبات القراءة ترجع مشكلاتهم إلى القصور في الوعي الصوتي. بينما يوجد أفراد آرين منهم ترجع مشكلاتهم بسبب قصور في سرعة التسمية وتكون النتيجة هو وجود خلل في الارتباط أو الواصلة العصبية في المخ بين المعلومات الصوتية..... ومنه نستنتج أن صعوبات القراءة تكون بسبب عدة عوامل ومعظمها يكون في الأعصاب المخية. ***(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٣: ٨٩)***

٣- أهمية العسر القرائي:

تعد القراءة من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى، فهي مهارة أساسية لأنها المرتكز الأساس لجميع المواد الأكاديمية الأخرى لذلك

سعى الفرد لتعلم القراءة ومن خلالها تبدأ مسيرته لنهل العلوم المختلفة، لذلك كان النداء الأول والكلمة الأولى التي أنزلها الله سبحانه وتعالى للنبي (ﷺ) **هي [اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴿٥﴾**[سورة العلق: ١-٥].

وتعد القراءة وسيلة من وسائل الاتصال الفكري بين الأفراد والمجتمعات إضافة إلى أنها أداة للحصول على المعارف والخبرات وذلك كونها عماد العلم والمعرفة ووسيلة الاتصال المباشر مع المواد القرائية المختلفة دون وسيط أو جهاز يحكم وقتها، فأينما يكون الإنسان فإنه يقرأ ما دام وفر لنفسه ما يقرأ.

وأن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية وأن نجاح الأطفال في القراءة يعكس استراتيجياتهم القرائية ومهاراتهم المعرفية، وأن استراتيجياتهم القرائية تعكس بدورها مفاهيمهم المبسطة عن عملية القراءة، ومن ثم فإنه يمكن القول بأن صعوبة القراءة يعتبر عاملاً أساسياً في إحداث الصعوبة التعليمية. ***(مصعب علوان، ٢٠١٣: ٣)***

ويعتبر العسر القرائي عملية ربط الكلمات المكتوبة بمعانيها ومدلولها وهى تحتاج إلى قدرات لا تتوافر إلا عند البشر حيث تعتمد على الإدراك المجرد ولذا فإن مهاراتها تحتاج إلى وقت طويل وتعتمد على نضج مناسب وتدريب متواصل على الميل إلى القراءة، ويبدأ قبل الشروع بها ويظهر على الطفل قبل دخوله للمدرسة وذلك تعلق الطفل بالصور والرسوم التي يجدها في الكتب والمجلات أما في المدرسة فقد تبدأ عنده بربط الصورة والجملة ثم تنتقل من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف ثم يحتاج إلى نطق سليم وسرعة في القراءة وفهم معنى ما يقرأ. ***(ماهر عباينة، أحمد عواد، ٢٠١٠: ٣٣)***

٤- مظاهـــر العسر القرائي:

هناك مجموعة من المظاهر الدالة على صعوبات القراءة، وإنها ليست بالضرورة أن تكون مجتمعة معاً، ويمكن تلخيصها فيما يلي: ***(الظاهر، ٢٠٠٨: ١٩٤-١٩٩)***

١-**صعوبة في الإدراك البصري:** وهى صعوبة إدراك الطفل للرموز المكتوبة وربطها مثل صعوبة تكوين الكلمات من خلال الحروف.

٢-**قصور في الإدراك السمعي:** فالإدراك السمعي مهم للطفل في العملية التعليمية، فقد يؤدي إلى خلط بين الكلمات، وخاصة المتشابهة في الصوت، كما أنه لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزئها، كما يجد صعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة المدى وبعيدة المدى، كما يتعرض الطفل إلى صعوبة نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق.

٣-**الكتابة:** حيث إن هناك ارتباط قوي بين القراءة والكتابة، فأي قصور في جانب قد يؤثر في الجانب الآخر بشكل عام، لذلك نجد أن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي قد يعانون من صعوبات في الكتابة.

٤-الذاكرة: فيظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية ضعفاً في الذاكرة البصرية والسمعية وخاصة تلك المتعلقة بتذكر الرموز اللغوية.

٥-**سوء التقدير المكاني والزماني:** فالصعوبات القرائية ترتبط بسوء التقدير المكاني والزماني، وهذا ما يجعل الطفل يواجه صعوبات في المسموع، وفى ترجمة المسموع كتابياً لينتج عن ذلك قصور قرائي وكتابي، وفى تطبيق القواعد الإملائية.

٦-**عدم الإتزان الانفعالي:** فيظهر على الطفل ذوي العسر القرائي عدم الإتزان الانفعالي فهو متقلب المزاج أو قد يكون حساساً أكثر من الحد الطبيعي، وهذا قد يؤدي به إلى أن يكون سريع التشتت.

٧-**آلية القراءة والتهجئة:** والمتمثلة في إبدال الحروف أو حذف بعضها أو زيادة بعضها الآخر أو تكرارها أو عدم التسلسل في حروف الكلمة، فقد يجد صعوبة في معرفة موقع الكلمة في الجملة ولا يتسم بشكل عام بالإنسيابية في القراءة والتهجئة.

٥- أنواع العسر القرائي:

أ-العسر القرائي النمائي الفونولوجي:

ونقصد بالعمليات الفونولوجية هي معالجة صوتية خاصة يلجأ لها الطفل في المراحل الأولى من اكتساب اللغة من أجل التمكن من نطق الكلمات والمقاطع اللفظية، ومن الأمثلة على ذلك عملية الحذف، إذ تعد من أكثر العمليات الفونولوجية التي تلاحظ لدى ذوي العسر القرائي، فيقوم التلميذ بحذف حرف، أو صوت من الكلمة، فيختل المعنى، فهناك ثلاث مراحل تمر بها المعالجة الفونولوجية للكلمات من أجل نطقها والوصول إلى الشكل الصوتي النهائي لها، وهي:

- جمع الأصوات التي تتكون منها الكلمة.
- توحيد وتنسيق الأصوات في سلسلة صوتية مترابطة وفق القواعد الصوتية المعمول بها في اللغة.
- تنسيق وتوحيد المقاطع اللفظية لتكوين الكلمة.

ب-العسر القرائي النمائي السطحي:

في هذا النوع يلاحظ أن التلميذ يستطيع قراءة الكلمات صوتياً، لكنه يواجه مشكلات في التعرف على الكلمة ككل، ويعتمد المصابون بالعسر القرائي السطحي بصورة كبيرة على إجراءات تحويل الحروف إلى أصوات عند محاولة القراءة بصوت مرتفع، وكنتيجة لذلك فهم يقرؤون الكلمات المنتظمة بصورة جيدة، لكنهم يميلون إلى تنظيم الكلمات غير المنتظمة.

ج-العسر القرائي التهجي:

وفيه يستطيع التلميذ قراءة الحروف الفردية التي تؤدي إلى قراءة الكلمات إذا أعطى التلميذ الوقت الكافي لقراءتها، لكنه يواجه مشكلات في إدراك الكلمة ككل.

د-العسر القرائي المباشر:

في هذا النوع يستطيع التلميذ القراءة بصوت مرتفع دون فهم، فالتلميذ يستطيع قراءة الحروف، ولكنه لا يستطيع فهم المعاني التي تؤدي إليها هذه الحروف والكلمات. ***(جلجل، ٢٠٠٣: ٤٧)***

ثانياً: الوعـــي الصوتـــي:

١- مفهوم الوعي الصوتي:

يعرف **(Chard & Dickson, 1999: 261)** الوعي الصوتي بأنه قدرة الطفل على تجزئة الحديث عامة، أو كملة على وجه الخصوص إلى تلك الأصوات المتضمنة فيها، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع تلك الأصوات وتناولها.

بينما أشار **(Hempenstall, 2003: 23)** بأن الوعي الصوتي هو القدرة على إنتاج أشكال مختلفة من الخطاب الشفهي، كما يتصل بوصف كيف تتماثل الكلمات نطقاً بالرغم من اختلافها في المعنى، أي معرفة الأصوات وعلاقتها بالرموز المكتوبة، ومن الواضح أن الوعي الصوتي يتعلق بتركيب الكلمة أكثر من معناها دون إهمال الجانب المعنى.

وعرفها أيضاً **سيد صميدة (٢٠٤: ١٩٨)** بأنها أداء ذهني لغوي متقن والمحدد بالسرعة والدقة في الإجابة، ذلك الأداء القائم على فهم الجملة المتحدث بها، وفهم مكونيها الأساسيين؛ الكلمة، والحرف، بالإضافة إلى تصور الكلمة ونطقها بشكل صحيح.

بينما يعرفه **(غانم يعقوبي، ٢٠٠٢: ٥٩٥)** أن الوعي الصوتي جزءاً من قدرة أكثر عمومية تعرف بالوعي اللغوي بأنه قدرة مركبة تشتمل على مجموعة مختلفة من القدرات بالإضافة إلى الوعي الصوتي ومنها: الوعي الصرفي، والوعي الدلالي، والوعي العملي، ويقع الوعي الصوتي في مكانة بارزة ومهمة ما بين تلك القدرات في تأثيرها على عملية القراءة بأنواعها المختلفة.

كما يعرفه **عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨: ١٣٥)** بأنه: "يتضمن تلك المهارة المتعلقة بالقدرة على التعامل مع تركيب بنية الصوت في اللغة باعتباره شكلاً متميزاً عن معناه، ويتضمن الوعي الصوتي كل من الاستماع Listening، والوعي الفونيمى والوعي بالمقاطع ووعي الكلمات والجمل.

ويعرفها **(بابلى، ٢٠٠٩)** بأنها قدرة فردية تظهر على شكل مهارات متعددة في سن ما قبل المدرسة وفى المرحلة الأساسية وخلال تطور الشخص، وأنه قدرة الفرد على تحديد وتمييز وتغيير الأصوات في لغته الأم بغض النظر عن حجم الكلمة.

ويعتبر **ستانوفيش (Stanovich, 1982)** أول من عرف مهارة الوعي الصوتي بقوله: هو التعامل مع المستوى الصوتي في الكلام، أو هي المقدرة العقلية على التلاعب أو التغيير في المستوى الصوتي للكلمات.

٢- أهمية مهارة الوعي الصوتي :

إن الطفل الذي يمتلك مهارة الوعي الصوتي يتعلم القراءة بشكل أسهل ممن يفتقدها، وإنها مفيدة في تنمية استعداد الطفل للقراءة أكثر من أي شيء آخر، وإن الأثر الإيجابي الذي تحدثه برامج الوعي الصوتي لدى الطفل تستمر إلى أربع سنوات لاحقة من عمر الطفل. ***(Adams, 1990)***

وتظهر أهمية الوعي الصوتي أيضاً من العلاقة الوثيقة التي تربط بين القدرة القرائية والوعي الصوتي، فهي علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي هو الأساس الذي تبني عليه مهارات القراءة، ويعد من الضروريات الرئيسية للنمو القرائي ***(Tratenberg, 2002).***

ويجب أن يكون لدى الطالب المبتدئ وعياً صوتياً للرموز المكتوبة، وأنه يمكن ترجمة هذه الرموز إلى أصوات، وتساعد مهارات الوعي الصوتي في تطوير خبرات الطالب المرتبطة باللغة الشفهية، وباللغة الكتابية، والذي بدوره ينمى الاستعداد للقراءة. ***(طعيمة، والشعبي، ٢٠٠٦)***

ويذكر **ستانوفيتش Stanovich (1993: 339)** أن للوعي الصوتي دوراً سببياً في التحليل القرائي المبكر، كما أن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات، أنه إذا كان من سبب لصعوبة القراءة فإنه يكمن في الوعي الصوتي، وأن النمو البطيء في هذا المجال يؤخر ظهور التقدم في تجزئة الرموز، ويبدأ الفشل في التحصيل والدافعية في البروز، كما أنه يصعب في غيبة الوعي الصوتي فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها، وتتعدد التأثيرات التراكمية الناجمة عن المشكلات المبكرة في الوعي الصوتي مثل: قلة عدد الكلمات التي يقرأها القارئ المبتدئ، وضعف احتمالية ممارسته للقراءة خارجا لمدرسة، وصعوبة مادة القراءة بالنسبة له، وبساطة خبراته الأولية في القراءة، وممارسة القراءة بدرجة أقل من غيره، وبطء تطويره لإستراتيجيات تعرف الكلمة مما ينعكس على الاستيعاب حيث إنه يستخدم مصادر أو علميات ذهنية ذات قيمة في تعرف الكلمة وهي تقلل ما يجب أن يستخدمه في الاستيعاب من مصادر أو عمليات، كما أن خبرات سلبية عن القراءة تتشكل لدى هذا القارئ الذي يوصف بأنه ضعيف، ويسهم هذا كله في تعميق الفروق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

وتكمن أهمية الوعي الصوتي من منظور آخر في أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، والمتعلم كي يصبح قارئاً فاعلاً يتوجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، والمعرفة بأن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصوتية ورسمها، والوعي الصوتي يعد مؤشراً بصورة أكبر من معامل الذكاء، والمفردات وفهم المسموع على مدى قدرة الطفل على تعلم القراءة. ***(Sensebaugh, 2004: 22-23)***

والحاجة إلى الوعي الصوتي لا تتمثل في أهميته بالنسبة للقراءة فحسب بل هو ضرورة لتعلم التهجي، ولاكتساب مهارات الكتابة، والمتعلم الذي يكتسب مهارات الوعي

الصوتي لن يكون بإمكانه أن يتعلم القراءة – فقط – بشكل سليم، بل سيتمكن من تهجي الكلمات بصورة صحيحة دون استظهارها، ومن آثار التدريب على الوعي الصوتي التقدم في ممارسة مهارات الكتابة. ***(McCulloch, 2001: 67)***

٣- العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة:

معظم التلاميذ ذوو صعوبات القراءة لديهم مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلاً على القراءة، كما يمثل العسر القرائي مشكلة على المستويين المحلي والعالمي وبنسب لا يستهان بها، مما يشكل عبئاً حقيقياً بين التلاميذ وتؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق أحياناً، إلا أن صعوبات القراءة تعوقهم عن ذلك، فترجع صعوبات القراءة بسبب وجود قصور في القدرات الوعي الصوتي للطفل فهي ترتبط ارتباطاً رئيسياً في مهارة القراءة. ***(أحمد الشوربجي، ٢٠١٧: ٦٦٩)***

فالوعي بالوحدات الصوتية يمثل إحدى المهارات الأساسية في تعلم القراءة، حيث تضمن إقامة رابط واضح بين أصوات الكلمات (الوحدات الصوتية) والرموز المطبوعة والحروف والمقاطع والكلمات، فمن خلال التركيز على أصغر الوحدات الصوتية فإن التلاميذ سيكون لديهم فرصة حقيقية لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المرسوم حيث يتم ذلك الربط بين الأصوات والرموز بصورة تتيح فهم أوضح للبنية الصوتية للحروف والمقاطع في اللغة. ***(ريحاب مصطفى ، ٢٠١٨: ٣٩)***

وتشير عدد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الوعي الصوتي والقراءة:

فقد أشارت دراسة **Tibia and Kirb (2018)** إلى أن الوعي صوتي يساعد في التنبؤ بالقراءة، أما دراسة **Suggte (2016)**، وجود ارتباط إيجابي للوعي الصوتي مع مهارة الاستماع ومهارة الطلاقة اللغوية، وقد بينت دراسة **Goodrih and Lonige (2015)** وجود ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي ومهارات اللغة الشفوية، وأوضحت دراسة **لعيس (٢٠٠٩)** وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي الصوتي والقدرة القرائية.

بينما يرى **أمين سرحي (٢٠١٨: ٣٢)** أن العلاقة بين مهارات القراءة والوعي الصوتي تختلف باختلاف اللغة، وأيضاً اللغة المكتوبة واللغة المسموعة والقدرة على تخزين المعلومة والتحكم بها والقدرة على استرجاع تلك المعلومات والتعبير عنها شفوياً جميعها مرتبط بالعمليات الصوتية.

٤- مكونات مدخل الوعي الصوتي:

وفي هذا الإطار يميز (Snow, et al., 1998) بين ثلاثة مصطلحات أساسية تتمثل في الوعي الفونولجي والوعي بالفونيمات والطريقة الصوتية حيث يرى أن الوعي الفونولوجي – أو الوعي بالصوت – يشير إلى التقبل العام من جانب الطفل وإدراكه لتلك الأصوات التي يتضمنها الحديث بشكل مستقل ومتميز عن معناها، أما ما يتعلق بفهم الطفل أن الكلمات المتضمنة يمكن تجزئتها في تسلسل معين وفقاً للأصوات أو الفونيمات فإن هذا ما يسمى بالوعي بالفونيمات أو ما سيتم تسميته.

- مهارات الوعي الصوتي:

للوعي الصوتي مجموعة من المهارات التي يمكن البدء في تعليمها منذ مرحلة رياض الأطفال،ويستمر التدريب عليها حتى يصل الطفل إلى الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، ومن هذه المهارات ما يلي: ***(عن: ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٧: ١٠٢-١٠٣)***

***أولاً:*مهارات المعالجة الإملائية (الهجائية) Orthographic Processor،** وتتضمن: تحديد التماثل أو التطابق بين الصوت اللغوي والرمز الكتابي الدال عليه، وتعرف أسماء الحروف، وتعرف أشكال الحروف، والوعي والخبرة بالصفحة المكتوبة.

ثانياً: مهارات المعالجة الصوتية Phonological Processor: وتشمل: تحديد إيقاع الكلمة Rhyming، وتتميز الكلمات المتجانسة بين مجموعة من الكلمات، واللعب بالأصوات.المنطوقة، وتحديد الوحدات الصوتية للكلمة، وتحليل الكلمة إلى مقاطعها الصوتية، وتحديد أنواع المقاطع الصوتية.

ثالثاً: مهارات معالجة المعنى Meaning Processor: وتتمثل في: تحديد الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة، وتحديد التركيب النحوي للكلمات، وتحديد المعلومات النحوية والصرفية للكلمة والتركيب النحوي.

رابعاً: مهارات معالجة السياق Context Processor: وتتضمن تحديد السياق العام للنص المقروء (قصصي، اجتماعي، ديني، علمي)، والتوسع في استخدام المعلومات النحوية لفهم الموضوع.

٥- العوامل المؤثرة في تشكيل مهارات الوعي الصوتي وتحسينها:

تُعد مهارات الوعي الصوتي المهارات الأكثر أهمية في تعليم اللغة، وتتنوع العوامل المؤثرة في تشكيل مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة والتي يمكن إجمالها بالآتي:

أ-الوعي بأصوات الحروف:

في نظام اللغة العربية الهجائي تكون المهارة الأساسية التي تواجه القارئ المبتدئ هي تكوين الرابطة بين الرموز المكتوبة وأصوات الكلام، ودمج الرموز الصوتية في مقاطع، ودمج المقاطع في كلمات، ونطق السلسلة الصوتية، وتكوين هذه الرابطة يستلزم من القارئ إدراك أن الكلمة تجزأ إلى وحدات أصغر تمثل في حقيقتها صورة كتابة هجائية، ومن ناحية أخرى فإن التلفظ بالكلمة يتطلب تجميع معلومات صوتية حول كل وحدة صوتية، ويساعد إدراك أصوات الوحدات التي تتشكل منها الكلمة في فهم سبب كتابتها بهذه الصورة، ومن جهة ثانية فإن العلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة في المجال الصوتي تتضح في مجالات عديدة كمهارات المعالجات الصوتية، والتعامل معها في مستوى الكلمة، ومكوناتها من مقاطع ووحدات أصغر، وتظهر في استدعاء المعلومات الصوتية، كالتسمية والتلفظ والتعرف وتتصل بإعادة الترميز الصوتي في الذاكرة العاملة، وتيسر في الوقت ذاته معالجة المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، وتساعد في استيعاب الجمل، ويحتاج تعلم القراءة مهارات متعددة أهمها نضج قدرات الوعي الصوتي لدى الطلبة، ويرجع ذلك إلى أن الرموز المكتوبة تمثل الوحدات الصوتية للكلام، التي هي مجموعة من الوحدات المجردة، وأن الطلبة المبتدئين يجب أن يتعاملوا مع الوحدات الصوتية المختلفة عبر إدراكهم لها، وقدراتهم على اكتشاف علاقاتها بالرموز المكتوبة، وبمجرد أن يكتشف الطلبة ارتباط بعض الأصوات بالحروف التي تمثلها، يكونون قادرين على تحديد الكلمات غير المألوفة. ***(وفاء شريف وآخرون، ٢٠١٤: ١٥)***

ب-الوعي بمواضع الفصل والوصل:

يستهدف تعليم القراءة للمبتدئين إكساب المتعلمين مهارات آلية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية، وربطها بأصواتها التي تشكل الكلمات والعبارات والجمل، وبدون الاتصال بين الرموز والصوت لا تحدث القراءة، فتعليم القراءة يحتاج إلى نوعين من الانتباه، وإلى نوعين من الإدراك، وإلى نوعين من التمييز هما السمعي والبصري: أي أن ما يحتاجه تعليم القراءة استقبال سمعي للوحدات الصوتية، ومن ثم إسقاط هذه المدخلات السمعية على الصورة البصرية للرمز في محاولة للربط بين الصورتين السمعية والبصرية للوحدة الصوتية عبر اختزانها في الذاكرتين السمعية والبصرية، فالمدخلات أصواتاً ورموزاً يعالجها التدريب على الوعي في أحد أبرز مستوياتها من منطلق أن مفتاح القراءة هو تمييز الأصوات وتعلم

الترابطات بين الرموز والأصوات، وبخاصة تمييز مواضع الفصل والوصل بين الكلمات والمقاطع، ونقطة البداية هي إدراك الفونيمات ووظائفها التطبيقية، وتتضمن القراءة ربطاً بين الصورتين المنطوقة والمكتوبة، وتتضمن عمليات تحليل الوحدات الصوتية وتركيبها، وتتضمن نطقاً لمقاطع تتشكل من فونيم أو أكثر، وهذا هو جوهر ما يتضمنه التدريب على الوعي الصوتي؛ إذ أن الوعي الصوتي ركيزة أساسية لاكتساب مهارات القراءة، ولتهيئة المتعلم لممارسة مهاراتها. *(زهران، ٢٠٠٩)*

جـ-الوعي بالتنغيم:

تتعلق بالوعي الصوتي القدرة على إنتاج أشكال مختلفة من الخطاب الشفهي، ويتصل بوصف كيف تتماثل الكلمات نطقاً بالرغم من اختلافها معنى، أي معرفة الأصوات وعلاقتها بالرموز المكتوبة، ومن الواضح أن الوعي الصوتي يتعلق بتركيب الكلمة أكثر من معناها دون إهمال لجانب المعنى، والقدرة على التعامل مع الوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي ومعالجتها، ومعنى ذلك معرفة التنغيم الصوتي في مواضعه عبر رفع الصوت أو خفضه، أو تغيير نبرة الصوت وفق الموقف الكلامي ***(Hawkins, 1990)***

إجـــــراءات الدراســـة:

١-العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠) من التلاميذ ذوي العسر القرائي تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١١) عاماً بمتوسط عمري قدره ١٠ سنوات وانحراف معياري بمتوسط عمري قدره (٩,٥٩) عاماً وانحراف معياري قدره (٠,٢٢)، متجانسين من حيث الذكاء والعمر الزمني ودرجة الصعوبة، وتم الحصول عليهم من مدارس من محافظة الجهراء.

٢-منهـــج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي نظراً لطبيعة الدراسة.

٣-أداة الدراســـة:

استخدمت الباحثة في دراستها الحالية الأداة التالية:

١-مقياس العسر القرائي (تقنين: نصرة جلجل، ٢٠١١).

٢-مقياس الوعي الصوتي (إعداد الباحثة).

١-اختبار العُسر القرائي (تقنين: نصرة جلجل، ٢٠١١):

الهدف من الاختبار:

يهدف إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور، والدقة لدى التلاميذ، ومن ثم فإن الاختبار ليس اختباراً تحصيلياً هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في مادة قد تعلموها، ولكنه اختبار تشخيصي ولذا كان على الباحثة انتقاء مادة الاختبار من خارج مقررات الصف الرابع الابتدائي مع ضرورة أن تتلاءم مادة الاختبار بالنسبة للقراءة الصامتة مع المرحلة العمرية، والفكرية وكذلك المحصول اللغوي لتلاميذ الصف الرابع.

طريقة تطبيق الاختبار:

يمكن تطبيق الاختبار فردياً أو جماعياً.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي:

البعد الأول: التعرف على المفردات ويحتوي على ٤٠ عبارة.

البعد الثاني: فهم المفردات: ويحتوي على ١٠ عبارات.

البعد الثالث: فهم الجملة: ويحتوي على ١٠ عبارات.

البعد الرابع: قطع القراءة: ويحتوي على ٢٠ عبارة مقسمة على ٥ قطع للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على ٤ عبارات خاصة بها.

تقييم الاختبار:

يتكون الاختبار من ٨٠ عبارة وتعطي كل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة تعطي صفر وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار ٨٠ درجة، ويتم تفسير الدرجة على الاختبار في ضوء جدول معايير الأداء الخاص بكل صف دراسي من الصفوف الدراسية التي يطبق عليها الاختبار.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق: قامت واضعة الاختبار بعمل صدق المحكمين على الاختبار وصدق المحك الخارجي من خلال مقارنة درجات الاختبار بمقارنة درجات الفهم القرائي، فكان معامل الارتباط قيمته، ٠,٨٦ ، ٠,٨١ على الترتيب، وهي قيم مرتفعة جداً وموجبة مما يدل على صدق الاختبار.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

الصدق: قامت واضعة الاختبار بعمل صدق المحكمين على الاختبار وصدق المحك الخارجي من خلال مقارنة درجات الاختبار بمقارنة درجات الفهم القارئي، فكان معامل الارتباط قيمته ٠,٨٦، ٠,٨١ على الترتيب ، وهي قيم مرتفعة جداً وموجبة مما يد لعلى صدق الاختبار.

الثبات: قامت واضعة الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار – الثبات بمعامل ألفا كرونباخ، وكان الثبات بهذه المعادلة هو ٠,٧٢ ويعتر دالاً بما يكفي للثقة في ثبات الاختبار.

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط الداخلية لأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي للاختبار، وثبت أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين ٠,٧٤٢٣ ، ٠,٢٩٣٣ وبعضها دال عند مستوى ٠,١ وبعضها دال عند مستوى ٠,٠٥

حساب معايير الزمن التجريبي للاختبار:

قامت واضعة الاختبار باختيار عشوائي من ٤٠ تلميذاً وتلميذة وذلك من كل صف من الصفوف (الثالث – الرابع – الخامس) وتم تقسيم عينة كل صف إلى أربع مجموعات حيث تضم كل مجموعة (١٠) من التلاميذ على أن يجلس كل تلميذ في مقعده بمفرده لضمان جدية الاختبار، وباستخدام ساعة إيقاف تم حساب متوسط الزمن لكل مجمعة من المجموعات الأربع ومن خلالها تم حساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار ككل.

اتضح أن الزمن اللازم لتطبيق اختبار تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٣,٥ دقيقة تقريباً، والصف الرابع ٢٨,٥ دقيقة، والصف الخامس ٢٣ دقيقة تقريباً وذلك يشير إلى قلة الزمن مع التقدم في الصف الدراسي.

حساب معايير الأداء:

اتضح أن معيار الأداء اللازم لتشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ٤٩,٥ درجة تقريبًا، والصف الرابع الابتدائي ٥٦,٥ درجة تقريبًا، والصف الخامس ٦٦,٥ تقريبًا وتشير إلى زيادة متوسط الأداء مع التقدم في الصف الدراسي.

٢-مقياس الوعي الصوتي (إعداد: الباحثة):

مبررات إعداد المقياس:

١-معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لعمار تختلف عن أعمار عينة البحث.

٢-معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير لائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جداً يؤدي إلى ملل وتعب هؤلاء الأطفال.

٣-معظم المفردات والأبعاد في المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال ذوي العسر القرائي.

٤-يتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس الوعي الصوتي هي من (٩-١٠) سنوات (من مرحلة الطفولة المتأخرة).

وبناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي.

ولإعداد مقياس الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي قامت الباحثة بالآتي:

أ-الإطلاع على الأطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التي تناولت الوعي الصوتي بصفة عامة.

ب-تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي استخدمت لقياس الوعي الصوتي، ومنها

١-Marchal (2000)

٢-Seiler (2002).

٣-Gillon (2004)

٤-Grawburg (2004).

٥- Peter (2007).

٦-مراد علي عيسى (٢٠٠٧).

٧-عبد الفتاح مطر، وواصف محمد سلامة (٢٠٠٩).

٨-غادة عبد المنعم إبراهيم الدالي (٢٠١٦).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- اختبـــار صحـــة الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس في التطبيق البعدى لاختبار الوعي الصوتي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 18)، حيث تـــم استخدام اختبار مان- ويتنيMann-Whitney Testلحساب الفرق بـــين متوســـطي رتـــب الدرجات المستقلة.

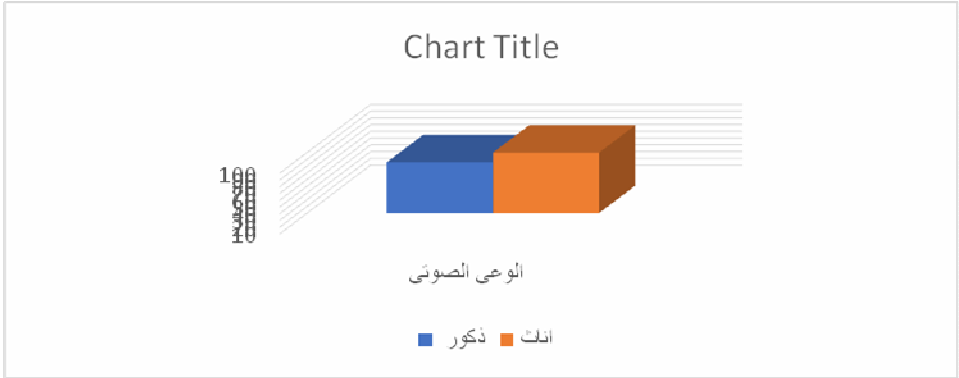
وقد أسفرت نتائج تطبيق (اختبار مان ويتني) عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (١)

نتائج اختبار مان- ويتنيMann-Whitney Testعند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس في التطبيق البعدى لاختبار الوعي الصوتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ذكور	٦	٨٥,٣٣	١٨,٢٦	٤,٨٣	٢٩,٠٠			٠,٤٧٦
إناث	٤	٩٩,٧٥	٦,٠٨	٦,٥٠	٢٦,٠٠	٨,٠٠	٠,٨٧٤	غير دال

والرسم البيانى الأتى يوضح الفروق بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير الجنس.



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار الوعي الصوتي وفقاً لمتغير الجنس، مما يؤكد صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢- **اختبار صحة الفرض الثاني:**

للتحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير السن في التطبيق البعدى لاختبار الوعي الصوتي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 18)، حيث تم استخدام اختبار مان- ويتنيMann-Whitney Testلحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.

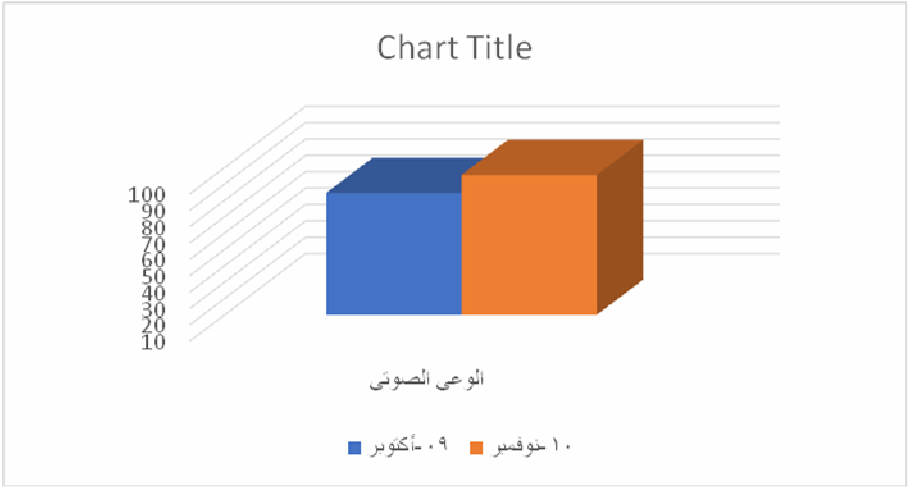
وقد أسفرت نتائج تطبيق (اختبار مان ويتني) عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان- ويتنيMann-Whitney Testعند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير السن في التطبيق البعدى لاختبار الوعي الصوتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
٩-١٠	٤	٨٤,٥٠	١٨,٣٦	٤,٥٠	١٨,٠٠	٨,٠٠	٠,٨٧٤	٠,٤٧٦ غير دال
١٠-١١	٦	٩٥,٥٠	١٣,٩٧	٦,١٧	٣٧,٠٠			

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار الوعي الصوتي وفقاً لمتغير السن.



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار الوعي الصوتي وفقاً لمتغير السن، مما يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأب في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 18)، حيث تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطى رتب الدرجات المستقلة.

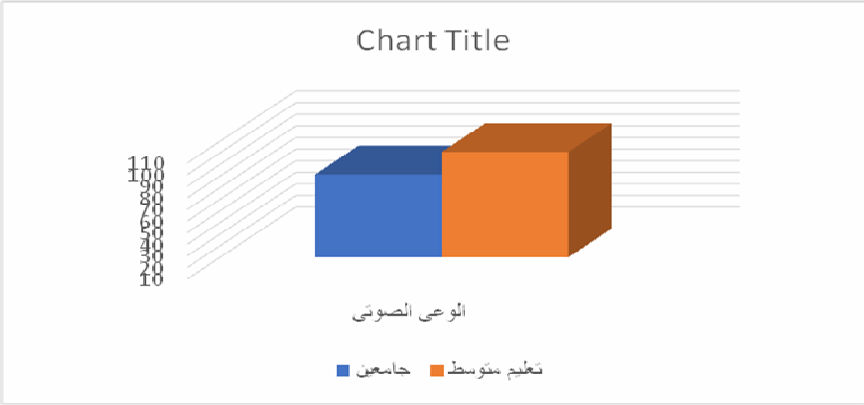
وقد أسفرت نتائج تطبيق (اختبار مان ويتني) عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٣)

نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test عند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للأب في التطبيق البعدى لاختبار الوعى الصوتى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
جامعين	٥	٨١,٤٠	١٧,٣٤	٤,٠٠	٢٠,٠٠	٥,٠٠	١,٦٠٦	٠,١٥١ غير دال
تعليم متوسط	٥	١٠٠,٨٠	٥,٧٦	٧,٠٠	٣٥,٠٠			

والرسم البيانى الآتي يوضح الفروق بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للأب، مما يؤكد صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

٤- اختبار صحة الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الرابع، والذي ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للأم في التطبيق البعدى لاختبار الوعي الصوتى**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 18)، حيث تم استخدام اختبار مان- ويتنيMann-Whitney Testلحساب الفرق بين متوسطى رتب الدرجات المستقلة.

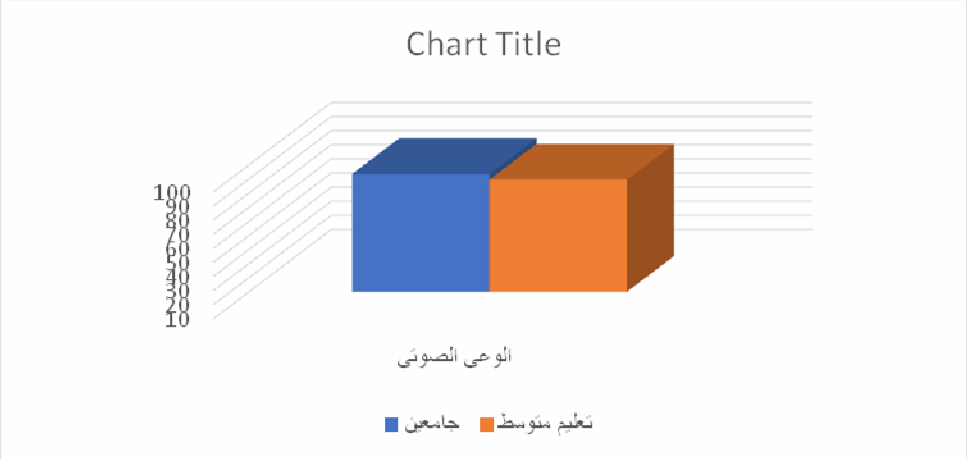
وقد أسفرت نتائج تطبيق (اختبار مان ويتني) عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٤)

نتائج اختبار مان- ويتنيMann-Whitney Testعند دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للأم في التطبيق البعدى لاختبار الوعى الصوتى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
جامعين	٤	٩٣,٥٠	١٧,٠٠	٦,٢٥	٢٥,٠٠	٩,٠٠	٠,٦٥٦	٠,٦١٠ غير دال
تعليم متوسط	٦	٨٩,٥٠	١٦,٥٦	٥,٠٠	٣٠,٠٠			

والرسم البيانى الآتى يوضح الفروق بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للام.



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، مما يؤكد صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

١-عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير الجنس.

٢-عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير السن.

٣-عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للأب.

٤- عدم وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدى في اختبار الوعى الصوتى وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للأم.

المراجـــــع

المراجع العربية:

بابلي، أحمد أحمد عواد (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتى على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

عفيفي، أحمد السيد سليمان (٢٠٠٨). فاعلية استخدام بعض فنيات تعديل السلوك في تنمية مهارات التواصل النفسحركي لدى الأطفال التوحديين، رسالة دكتوراه، كلة الآداب جامعة بنها.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط١، عمان، الأردن، ص ١٢٠.

أبو منديل، أمين سرحي (٢٠١٨). أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط١، عمان، الأردن.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٣). صعوبات القراءة، ماهيتها وتشخيصها، ط١، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

صميده، سيد محمدي (٢٠١٤). الذاكرة العاملة اللفظية ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ذوي القصور اللغوي، مجلة التربية الخاصة، ع٧، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، مصر، ص ص ١٩٠-٢٦١.

الشوربجي، أحمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ع٣، م ج (١١)، يوليو، سلطنة عمان.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط١، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦.

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

يعقوبي، غانم محمد (٢٠٠٢). دراسة أولية لفحص الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية، مجلة الرسالة، القاهرة، ص ص ٥٨٧-٦٠٧.

لعيس، إسماعيل (٢٠٠٩). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدىتلاميذ الطور الإبتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، ع (٣٨)، مج (١٠)، مارس، الكويت، ٢٨-٤٦.

عباينة، ماهر، عواد، أحمد أحمد (٢٠١٠). الفرق في مهارة الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

ريحاب، مصطفى (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٩٦)، فبراير، مصر، ١٧-٩٠.

علوان، مصعب محمد (١٩٩٥). فاعلية برنامج العسر القرائي "الديسلكسيا" دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الأساسية في قطاع غزة – فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان، الإسلامية، ٢٠١٣.

جلجل، نصرة عبد المجيد (١٩٩٥). "العسر القرائي: الديسلكسيا"، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

الزيات، نهى محمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال زارعي القوقعة، مجلة الطفولة والتربية، مج (٨)، ع (٢٥)، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

المراجع الأجنبية:

Smith, M. (2000).Onceptual Structures in Language Production In L. Wheeldon (Ed.,)Aspets of language Production (PP. 331-374). Hove, UK: Psychology Press.

McCuulloch, M. T (2001).Helping Children Learn" Phonemic" and "Grapheme" Awareness, Nov.29.

Most, T., Al − Yagon, M., Tur − Kaspa, H., & Margolis, M. (2000). Phonological Awareness Peer Nominations, and Social competence Among Preschool Children At Risk for Developing Learning Disabilities, International Journal of Disability Development and Education, 47, 1.

Torgeson, J. K. (2001). Assessment of Phonological awareness. Designed especially for the learning to Read: Beginning Reading Instruction CD- ROM. Interactive Training Media, Inc.

Chard, D. J., Simmons, D. C., & Karenina, E. J. (1995). Word Recognition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners. (Technical Report No.16) Eugene: National Center to Improve the Tools of Education, University of Oregon.

Hempenstall, K. (2003): A phonemic awareness: What does it mean? Education news, org. Nov. 29.

Stanovich, K, E (1993). "Does Reading Make you smart? Literacy and the Development of Verbal intelligence" in Advances in child Development and Behavior, edited by Reese Vol. 24, San Diego, CA: Academic Press.

Adams, M. J. (1990). Beginning to read. Thinking and learning about print. Ambridge, MA. MIT, Press.

Tractenberg, R. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory, and reading achievement, journal of learning Disabilities, 35 (6), PP. 32-89.

Tibi, S.,& Kirby, J. R. (2018). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. Scientific Studies of Reading, 22(1), 70-84.

Goodrich, J. M.,&Lonigan, C. J. (2015).Lexical characteristics of words and phonological awareness skills of preschool children. Applied Psycholinguistics, 36(6), 1509-1531.

Snowling M.(2000). Dyslexia (2nd ed). Oxford: Blackwell stan.