جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المتعسرين قرائيًّا

إعـداد
هديل فؤاد المهدي البلاسي محمد غنيم
باحثة ماجستير في التربية
قسم الصحة النفسية – تخصص التربية الخاصة

إشـــــراف
أ.د/ فؤاد حامد الموافي الشورى
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة (المتفرغ)
كلية التربية - جامعة المنصورة

د/مروة صبحي رجب الحسنين
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٤ – إبريل ٢٠٢١

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المتعسرين قرائيًّا

هديل فؤاد المهدي البلاسي محمد غنيم

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المتعسرين قرائيًا. وتكونت عينة الدراسة من (١٤) تلميذًا من المتعسرين قرائيًا بالصفين الرابع والخامس الإبتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، اختبار الفرز العصبي السريع، اختبار الأداء القرائي (إعداد/ الباحثة)، مقياس الخصائص السلوكية المميزة للعسر القرائي (إعداد/ الباحثة)، مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا (إعداد/ الباحثة)، برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي (إعداد/ الباحثة). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا. مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي.

Abstract

This study aimed to preparing a training program based on the PASS theory for improving the phonological awareness skills and verifying its impact on reducing withdrawal behavior among dyslexic primary-school students. The sample of the current study consisted of 14 dyslexic students from grades four and five of primary school, and they were divided into two equal groups: a control group and an experimental group. The study included the following instruments: Colored Progressive Matrices Test for John Raven, Quick Neurological Screening Test (QNST), Reading Performance Test (by: Researcher), Characteristics of Reading Dyslexia Scale (by: Researcher), Phonological Awareness Scale for Dyslexic (by: Researcher), and A training program based on the PASS theory to develop the skills of phonological awareness (by: Researcher). The study results showed that the program has proved its effectiveness in developing phonological awareness skills among dyslexic students of the experimental group.

مقدمة:

تمثل القراءة أحد المهارات الحاسمة التي تشكل الجزء الأكبر من حياة التلميذ الأكاديمية؛ حيث أن معظم المقررات الأكاديمية تعتمد على القراءة بشكل كلي أو جزئي بما فيها الرياضيات. ولذلك تعد القراءة مهارة سابقة ضرورية يجب على التلميذ اكتسابها وإتقانها في المرحلة الإبتدائية حتى يتمكن من اكتساب المعارف والخبرات والمهارات اللغوية الأساسية التي تؤهله لمواصلة مراحل متقدمة من التعليم العام أو المهني.

لذلك يشكل العسر القرائي مشكلة تربوية لا يقتصر تأثيرها على المهارات الأكاديمية فحسب، ولكنه يتعدى بكونه مشكلة صحية عامة تقل معها فرص النجاح الوظيفي والأكاديمي. فقد أشارت كل من سامية شوعيل وأم الخير حمدي (٢٠١٢: ١٩٦-١٩٧) إلى أن العسر القرائي يعد من أهم الاضطرابات العصبية التطورية في ميدان علم النفس العصبي، وترجع خطورته إلى أنه يعيق اكتساب التلاميذ للمهارات اللغوية والمعرفية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مختلف جوانب حياة التلاميذ الأكاديمية والشخصية والاجتماعية على الرغم من قدراتهم العقلية الطبيعية. فالتلاميذ المتعسرون قرائيًا ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ويتسمون بحدة سمع وإبصار عادية، إلا أن مستواهم القرائي لا يتناسب وامكانياتهم العقلية (السيد عبد الحميد سليمان السيد، ٢٠١٣، ٥٩).

ويذكر كل من سليمان محمد سليمان ووليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٣ : ١٥٦) أن عسر القراءة لا يحدث فجأة؛ ولكنه يتضمن عدد من المؤشرات الدالة على إمكانية حدوثها مستقبلًا، ويعد قصور مهارات الوعي الفونولوجي أحد أهم هذه المؤشرات. وتوصلت دراسة شعباني مليكة (٢٠١٦) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الوعي الفونولوجي يجدون صعوبة في قراءة الكلمات والجمل وفقرات النص قراءة صحيحة وإدراك العلاقات فيما بينها. وتشير نتائج دراسة كل من وانج وجورجيو وداس ولي (Wang, Georgiou, Das & Li, 2012) إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المتعسرين قرائيًا في مهارات الوعي الفونولوجي.

وعلى الرغم من أن التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي يعد عنصرًا ضروريًا لتطوير مهارة البدء في القراءة، إلا أنه ليس كافيًا (راضي أحمد الوقفي، ٢٠٠٨: ٢٣١). فالقراءة تعتمد في عملية فك شفرة الكلمات المكتوبة والتعرف عليها بشكل آلي على عدد من العمليات العقلية المعرفية المتزامنة (السيد عبد الحميد سليمان السيد، ٢٠١٠: ١١٦)، والتي تتطلب توزيع عبء المعالجة بين النصفين الكرويين، فالقراءة تتطلب استخدام النمط المتكامل في معالجة المعلومات أي توظيف النصفين الكرويين الأيمن والأيسر بالمخ معًا (مراد علي عيسى سعد، ٢٠٠٥: ١٩٦). وهو النمط

الذي يعجز المتعسرون قرائيًا عن استخدامه بالمرونة والسهولة الكافيتين (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٨/ ب: ٢١٥).

ويشير كل من كيت وإسماعيل (Keat & Ismail, 2010: 2185) إلى أن عملية القراءة تتطلب تكامل العمليات العقلية المعرفية المتضمنة في نظرية PASS والتي تتمثل في: التخطيط، والانتباه، والمعالجة المتتابعة، والمعالجة المتزامنة، وهذه العمليات تعمل معتمدة على قاعدة المعرفة، وجميع هذه العمليات تتكامل معًا عند قراءة الفرد للكلمات المكتوبة وإدراك معناها. الأمر الذي دفع الباحثة لتناول مشكلة العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، ومحاولة خفض مظاهرها من خلال تنمية جوانب القصور في مهارات الوعي الفونولوجي، وذلك من خلال عدد من الأنشطة القائمة على الأسس النظرية والتطبيقية للعمليات العقلية التي تتضمنها نظرية PASS.

مشكلة الدراسة:

يمثل العسر القرائي مشكلة على المستويين المحلي والعالمي وبنسب لا يستهان بها. حيث يذكر كل من براسادا، وساجار، وكومارانك، ومهتاد (Prasad, Sagar, Kumaran, & Mehta, 2020: 2) أن عسر القراءة ربما يعد الاضطراب السلوكي العصبي الأكثر شيوعًا بين الأطفال حيث تتراوح نسبته ما بين (٥– ١٧,٥%). ويذكر كل من سحر الشوربجي وأمل الكيومي وراشد المحزري وعلى عبد جاسم الزاملي (٢٠١٧: ٦٦٧) أن الدرسات الخاصة ببداية تعلم القراءة والكتابة قد أشارت إلى أن حوالي ٩٠% من التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون من مشاكل هامة في الوعي الفونولوجي. حيث أن ٨٣% من تلاميذ الصف الثاني المتعسرين قرائيًا لديهم قصور في معرفة نطق الحروف والأصوات وكيفية استخدامها، وكانت النسبة ٧٠% بالنسبة لتلاميذ الصف السادس (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢: ١٠٥). وبذلك يمثل الوعي الفونولوجي متطلب أساسي سابق لتعلم القراءة، وينتج عن قصور مهاراته عدم القدرة على اكتساب المهارات المبكرة اللازمة لقراءة الكلمة والتعامل معها صوتيًا ومعاناته من عسر القراءة.

كما أسفرت نتائج دراسة كل من وانج وجورجيو وداس ولي (Wang, Georgiou, Das & Li, 2012) إلى انخفاض أداء المتعسرين قرائيًا بشكل دال وملحوظ على اختبارات عمليات نظرية PASS.

وبذلك يمكن استنتاج أن العسر القرائي ينتج عن قصور مهارات الوعي الفونولوجي بالإضافة إلى قصور العمليات العقلية المعرفية المتضمنة في نظرية PASS. لذلك تعتقد الباحثة أنه من خلال تفعيل العمليات العقلية المعرفية التي تمثل أبعاد نظرية PASS والاستفادة منها في تدريب

التلاميذ المتعسرين قرائيًا على مهارات الوعي الفونولوجي، سينعكس ذلك إيجابيًا على المستوى القرائي لديهم. وهذا ما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS بهدف تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي المتعسرين قرائيًا، والتحقق من فعاليتة من خلال الدراسة الحالي.

وبذلك تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي المتعسرين قرائيًا؟

وينبثق من التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية، تتمثل في:

١. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا؟
٢. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا؟
٣. هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي المتعسرين قرائيًا.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

- يتناول الدراسة الحالي فئة المرحلة الإبتدائية والتي اختيرت منها عينة الدراسة، حيث تمثل هذه المرحلة القاعدة العريضة التي تضم أعدادًا كبيرة من التلاميذ من جميع فئات المجتمع، كما أنها تمثل بداية السلم التعليمي التي يكتسب فيها التلاميذ الكثير من المهارات والمعارف الأساسية اللازمة لنموهم وتكوينهم.
- توضيح العلاقة بين الوعي الفونولوجي وعملية القراءة، بالإضافة إلى توضيح العلاقة بين قصور العمليات العقلية المعرفية التي تتضمنها نظرية PASS وحدوث العسر القرائي.

- إلقاء الضوء على أهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في تخفيف حدة العسر القرائي وصقل قدرات التلاميذ.

ب- **الأهمية التطبيقية:**

- تعد من الدراسات القليلة –في حدود علم الباحثة– التي تناولت تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى المتعسرين قرائيًا في المجتمع المصري من خلال برنامج تدريبي قائم على العمليات العقلية المعرفية التي تتضمنها نظرية PASS، وفقًا لخصائص وسمات تلاميذ المرحلة الإبتدائية المتعسرين قرائيًا، وبما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم.
- إمكانية تعديل الطرق التدريسية والتدريبية داخل الفصل المدرسي أو مراكز التربية الخاصة وتنويعها بحيث تهدف لتنشيط العمليات العقلية المعرفية واستخدامها في تدريس الوعي الفونولوجي واكساب التلاميذ مهارات القراءة الأساسية، مما يدعم تقليل الفروق بينهم وبين التلاميذ من ذوي الطلاقة القرائية.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

أولًا: البرنامج التدريبى Training Program

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه برنامج منظم متتابع الخطوات يتضمن عدد من الأنشطة المستندة إلى العمليات العقلية المعرفية المنبثقة من نظرية PASS، بهدف تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المتعسرين قرائيًا، الأمر الذي يستتبعه تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتقدم للتلاميذ في صورة جلسات تدريبية محددة الهدف والمحتوى والزمن مع التنوع في الوسائل التعليمية وفنيات التدريب.

ثانيًا: نظرية PASS:

تعرف الباحثة عمليات نظرية PASS إجرائيًا بأنها مجموعة من العمليات المنظمة والمتسلسلة وفقًا لنظام معالجة الرموز المطبوعة (حروف – كلمات – جمل) والذي يتوسط بين عملية استقبال الرموز المطبوعة بالعين والإستجابة بالتعرف عليها والنطق بها، وتتمثل هذه العمليات في: عملية التخطيط Planning – الانتباه Attention – المعالجة المعرفية المتآنية Simultaneous Processing – المعالجة المتتابعة Successive Processing، وهذه العمليات الأربع تعمل معتمدة على قاعدة المعرفة Knowledge Base الخاصة بالفرد.

ثالثًا: عسر القراءة Dyslexia

تعرف الباحثة عسر القراءة بأنه صعوبة خاصة في التعلم ذات أصل تكويني بيولوجي عصبي المنشأ ولا ترجع لأي سبب خارج الفرد نفسه، وتظهر في صورة قصور أو خلل في واحدة أو أكثر من العناصر الأساسية المكونة لعملية القراءة المتعلقة بطلاقة التعرف على الكلمات والفهم القرائي نتيجة قصور المكون الصوتي للغة، وهذا القصور يكون غير متوقع في ضوء العمر الزمني والقدرات العقلية ومعدل الذكاء المناسب وكفاءة التعليم الصفي وسلامة الحواس وتوافر الظروف الإجتماعية والثقافية العادية، الأمر الذي يؤثر سلبًا على اكتساب الطفل العديد من المهارات اللازمة للتعلم وبالتالي ضعف دافعيتهم للتعلم مما يؤدي إلى الوقوع في دائرة الفشل. وتعرفه إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المتعسر قرائيًا على كل من اختبار الأداء القرائي ومقياس الخصائص المميزة للعسر القرائي، والمعدين لتشخيص عسر القراءة لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي.

رابعًا: الوعي الفونولوجي Phonological Awareness

تعرف الباحثة الحالية الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على إدراك أن الكلام المنطوق يتكون من وحدات أصغر منه تتمثل في الجمل والكلمات والمقاطع والأصوات، وامتلاكه عدد من المهارات التي تمكنه من التلاعب بهذه الوحدات لتكوين جمل وكلمات مختلفة ذات معنى وعديمة المعنى، والتي منها: ضم وتجزئة الأصوات المكونة للكلمات وإمكانية تبديلها أو حذفها أو إضافتها والتعرف على الكلمات الجديدة الناتجة عن هذه التغيرات، بالإضافة إلى قدرة التلميذ على تمييز الوزن والبدايات والنهايات المتشابهة للكلمات. وتعرفه إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المتعسر قرائيًا على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا والمعد لهذا الغرض، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لدى التلميذ بينما تدل الدرجة المنخفضة على تدني مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لديه.

إطار نظري:

تشكل القراءة المحور الأساسي للعملية التعليمية والأداة الأولية والأساسية للتحصيل الأكاديمي؛ حيث أن جميع المواد الدراسية ليست إلا فكرًا مكتوبًا أو مقروءًا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة. كما أن القراءة تعد وسيلة تمكن المتعلم من تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وتجعله يدرك معنى المواطنة الصحيحة.

والقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والكلمات التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه والنطق بها (سليمة بليخري ووحيدة حمي، ٢٠١٩: ٣١٣). ولكنها عملية عقلية فكرية بصرية عضلية قد يصاحبها إخراج صوت وتحريك الشفاه للنطق بالكلمات كما في القراءة الجهرية أو دون النطق بها كما في القراءة الصامتة (بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٤/ أ: ٢٨٢). وذلك بهدف تفسير الرموز المكتوبة للوصول إلى الأفكار وفهم المعاني التي تحملها من خلال ربط الخبرات السابقة بالحالية والانتفاع بها في حياته واستثمارها في حل المشكلات، بالإضافة للقدرة على الاستنتاج والنقد والتذوق (منى عبد المنعم فرهود، ٢٠١٧: ٢٨٤).

ولذلك فقد أشار فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨/ أ: ١٧٧) إلى أن القراءة تمثل عملية تكامل إدراكي تتطلب تفاعل مجموعة متزامنة من العمليات التي تمثل معظم الأعمال الأكثر تعقيدًا التي يقوم بها العقل البشري.

ومن هذه العمليات ما ورد في كلٍ من (لمى بنداق بلطجي، ٢٠١٠: ٥١؛ مسعد أبو الديار وجاد البحيري ونادية طيبة وعبد الستار محفوظي وجون إيفرات، ٢٠١٤: ٣٧؛ أديب عبدالله محمد النوايسه وإيمان طه طايع القطاونه، ٢٠١٥: ٦٤) وقامت الباحثة الحالية بتنظيمها كما يلي:

١. تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة والتحكم في حركة العين عبر الصفحة.
٢. المهارات والمعارف اللازمة لفهم كيفية ربط صوت الحرف برمزه، والتي تمكنه من فك شفرة الكلمات المألوفة وغير المألوفة، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

أ- إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهم.

ب- أن يتعلم التلميذ كيفية ترتيب الأصوات وتسلسلها في الكلمة، ويدرك كذلك التغيير الذي يطرأ على الكلمة عند تغيير ترتيب الأصوات أو عند إضافة أو حذف أو تبديل أحد الأصوات المكونة للكلمة.

ج- القدرة على التحليل الفونيمي Phonemic Analysis أي تحليل الكلمة للأصوات التي تكونها.

د- القدرة على التركيب الفونيمي Phonemic Blending أي دمج الأصوات المفردة وربطها عند قراءة الكلمات أو عند كتابتها.

٣. القدرة على القراءة بطلاقة والتعرف على الكلمات بسرعة ودقة.

٤. تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة تمكن القارئ من استخلاص المعاني من تلك المادة المطبوعة.

٥. توافر خلفية كافية من المفردات والقواعد اللغوية التي تسهم في حدوث الفهم القرائي.

٦. تخزين الأفكار في الذاكرة وربط الخبرات السابقة بالحالية، حيث أن عدم قدرة المخ على ربط المعلومات والجديدة بالمعلومات التي يختزنها في الذاكرة ينتج عنها عدم قدرة القارئ على فهم وتذكر المفاهيم الجديدة.

٧. توافر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها.

وتذكر سناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٧: ١٧٥) أن هذه العمليات تتطلب شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية؛ لكي تربط مراكز الإبصار واللغة والذاكرة بالمخ، وتنمو هذه العمليات بسرعة خلال المرحلة الإبتدائية ويكتسبها الأطفال العاديون بمجهود بسيط. كما أن إتقان التلميذ لهذه العمليات يسفر عن اكتسابه مهارات قراءة فعالة؛ حيث يتمكن من ترميز وتشفير الكلمات ذات المعنى وعديمة المعنى، أما الفشل في إتقانها خلال أول عامين من عمر القراءة قطعًا سوف يؤدي إلى قصور اكتساب المهارات القرائية اللازمة للتعلم وحدوث العسر القرائي لدى التلميذ (ويليام ن. بيندر، ٢٠١١: ٣١٩).

ويمثل التلاميذ المتعسرون قرائيًا فئة لا يستهان بها في مدارسنا، وإذا لم ينتبه لها المسؤولون والتربويون فسيترتب على ذلك عجز في القراءة يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ وتخلفهم عن أقرانهم، الأمر الذي قد يستمر مستقبلًا مسببًا العديد من المشاكل الأكاديمية والسلوكية. وتذكر كل من جانيت ليرنر وبيفرلي جونز (٢٠١٢: ٣٦٣) أن العسر القرائي يشير إلى نمط غير عادي من صعوبات تعلم القراءة، والذي حير المجتمعات الطبية والتربوية لسنوات عدة، وقد يؤثر في الأطفال أو المراهقين أو البالغين؛ حيث يجد هؤلاء الأفراد صعوبة كبيرة في فك رموز

الكلمات والتعرف عليها وقراءتها، وبالتالي قصور الفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة، وذلك رغم تمتعهم بمستوى ذكاء متوسط أو فوق متوسط.

ورغم تعدد التعريفات الخاصة بالعسر القرائي الواردة في كل من (جانيت ليرنر وبيفرلي جونز، ٢٠١٢: ٣٦٣؛ بطرس حافظ بطرس، ٢٠١٤: ٢٩٣) إلا أنه توجد بعض السمات والمحددات المشتركة بينها والتي يتميز بها عسر القراءة، وتتمثل فيما يلي:

١. عسر القراءة اضطراب جوهري ذو منشأ نمائي عصبي وظيفي ولادي يحدث داخل الفرد.
٢. ينتج العسر القرائي عن وجود خلل وظيفي بسيط في الجهاز العصبي المركزي.
٣. غالبًا ما يكون ذو أساس وراثي، وتختلف طبيعته وشدته بين الأفراد.
٤. ليس ناتج عن انخفاض معدل الذكاء.
٥. لا ينشأ عن قصور العوامل البيئية (التعليمية – الإقتصادية – الإجتماعية – الثقافية) أو الاضطرابات الحسية أو الانفعالية ولكنها قد تكون عوامل مساعدة تزيد حجم الصعوبة.
٦. له أبعاد إدراكية مفاهيمية ومعرفية ولغوية، حيث يؤثر على اللغة بشكل عام وعلى المواد الأكاديمية التي تعتمد على القراءة والكتابة، كما يؤدي إلى العديد من المشكلات في مختلف مجالات حياة الفرد.
٧. ينشأ في الطفولة وقد يستمر مع الفرد خلال مرحلة المراهقة والرشد، ولكن من خلال تقديم العلاج والتدريب في الوقت المناسب وبشكل ملائم يتمكن صاحبها من تعلم القراءة.
٨. عسر القراءة ليس مرض وليس له علاج أو دواء للشفاء التام منه.

وتتعدد العوامل المسببة للعسر القرائي إلى الحد الذي يصعب معه حصرها أو تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي للعسر القرائي نتيجة تداخل هذه العوامل وتبادلها التأثير والتأثر فيما بينها (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٨/ ب: ٤٥). ولكن الباحثة اقتصرت على دراسة العوامل ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تتمثل في: قصور الوعي الفونولوجي، قصور العمليات العقلية المتضمنة في نظرية PASS.

(أولًا) قصور الوعي الفونولوجي:

يشكل الوعي الفونولوجي جزءًا من قدرة عامة تعرف بالوعي اللغوي Language Awareness، حيث يشمل القواعد التي تحدد طريقة نطق الكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط

المتعارف عليها بين أصحاب اللغة (مسعد أبو الديار، جاد البحيري، نادية طيبة، عبد الستار محفوظي وجون إيفرات، ٢٠١٤: ٣٦). ويُعرف إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٢: ٣٥١) الوعي الفونولوجي بأنه قدرة التلميذ على إدراك آلية إخراج الأصوات اللغوية، والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين المقاطع والكلمات والجمل، كما يتضمن الوعي الفونولوجي مهارات ما وراء لغوية كالقدرة على تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى القدرة على التنغيم وتجزئة وضم الأصوات لتكوين كلمات.

وقد أشارت نتائج دراسة (Tanaka, Black, Hulme, Stanley, Kesler, Gabrieli, et al., 2011) إلى أنه بغض النظر عن معدل الذكاء فالقراء الضعاف يظهرون أنماطًا متشابهة من النشاط المنخفض في مناطق الدماغ خاصة المناطق الصدغية والجدارية الخاصة بالمهام والأنشطة الفونولوجية. كما توصلت دراسة (مسعودة منتصر، اسماعيل العيس ومحمد الساسي الشايب، ٢٠١٤) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المتعسرين قرائيًا.

ويذكر كل من وينجر وبوون وماكياس (Wegner, Poon & Macias, 2012: 629) أنه رغم تعدد الأسباب المؤدية إلى العسر القرائي إلا أن السبب الأكثر شيوعًا هو قصور القدرة على معرفة الأصوات المكونة للكلمة (الوعي الفونولوجي). مما يسبب قصور مهارة فك التشفير وضعف القدرة على التعرف على الكلمات والتمييز بينها وإعادة إنتاجها بدقة وسرعة (سليمان محمد سليمان ووليد السيد أحمد خليفة، ٢٠١٣: ١٦٠).

(ثانيًا) قصور العمليات العقلية المتضمنة في نظرية PASS:

توصل كل من جورجيو، وغوب، ونافينكومارا، وفيرا، وداس (Georgiou, Guo, Naveenkumar, Vieira & Das, 2020) من خلال مراجعة الدراسات والأبحاث التي تناولت نظرية PASS ومنظومة التقييم المعرفي CAS وعلاقتهما بعملية القراءة والتي تمت خلال الفترة من (١٩٩٧-٢٠١٩) إلى ارتباط عمليات نظرية PASS المتمثلة في التخطيط والانتباه والمعالجة المتتابعة والمعالجة المتزامنة بعملية القراءة ارتباطًا وثيقًا، ولم يؤثر العمر ومستوى الصف وخصائص العينة على حجم هذا الارتباط، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام برامج التدخل القائمة على نظرية PASS لتنمية مهارات القراءة.

ويمكن توضيح هذه العلاقة كما يلي:

أ- **التخطيط:** يمثل وظيفة تنفيذية عالية التنظيم؛ حيث يتضمن الوظائف التنفيذية المسؤولة عن التحكم في السلوك وتنظيمه ومراقبته (Kendeou, Papadopoulos & Spanoudis, 2015: 121). وبذلك يتمكن الفرد من تنفيذ معظم المسؤوليات اليومية والحفاظ على السلوك الاجتماعي المناسب (Naglieri, Conway & Goldstein, 2009: 786). وينتج عن قصور عملية التخطيط قصور عمليات الانتباه خاصة الانتقائي والمعالجة المتتابعة والمتزامنة، الأمر الذي ينتج عنه عجز في تعلم فك شفرة الكلمات المكتوبة وتحويلها للأصوات المقابلة لها للنطق بها (تهاني علي حسن بوارحمه، ٢٠٠٨: ٧٤-٧٥ ، ٩٠).

ب- **الانتباه:** يمثل الانتباه أحد المكونات الرئيسية لمفهوم الذكاء، حيث يمثل العملية العقلية التي تمكن الفرد من الاستجابة الانتقائية للمثيرات ذات الصلة بالموضوع ومنع الاستجابات للمثيرات المشتتة (ناهد فهمي علي حطيبة، ٢٠١٢: ٢٥٤-٢٦١). ويسبب قصور عملية الانتباه ضعف عملية فك شفرة الكلمات وإعاقة الانتقال إلى مستوى الآلية في التعرف عليها، مما ينتج عنه الإسراف في الوقوف على الكلمة لتحديد مكوناتها الداخلية، وهذا الإسراف يؤدي إلى تشتت الانتباه وضياع العديد من الحروف ومقابلاتها الصوتية بل ونسيان ما تم قراءته من قبل، مما ينتج عنه الاستدخال المشوه وهو ما يؤدي بالتبعية إلى تولد معاني خاطئة وضياع المعنى لما هو مكتوب (السيد عبد الحميد سليمان السيد، ٢٠١٣: ٣١-٣٢). كما يؤثر قصور عملية الانتباه سلبًا على كفاءة وفاعلية كافة العمليات العقلية الوظيفية التنفيذية المتضمنة في عملية للقراءة وقصور العمليات المعرفية المصاحبة لها كالفهم القرائي، مما يسبب انخفاض التحصيل الدراسي (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ٢٠١٠: ١٨١-١٨٣).

ج- **المعالجة المتتابعة:** عمليه عقلية يدمج فيها الفرد المثيرات في ترتيب متعاقب في شكل خطي بحيث يكون كل مثير في علاقه مع المثير الذي يليه، ويكون ترتيب المفردة جوهري بداخل السلسلة وتكون العناصر غير قابلة للمسح في وقت واحد بل في تسلسل وترتيب معينين (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ٢٠٠٧: ٩١). وينتج عن قصور عملية المعالجة المتتابعة صعوبة الاسترجاع التتابعي لسلاسل متتابعة من الحروف والكلمات الواقعة في المدى القرائي، مما يسبب صعوبة نطق الكلمات، والقفز بين السطور، وحذف بعض الحروف من الكلمات أو حذف الكلمات من الجمل، كما يؤثر سلبًا على القدرة على القراءة بالطريقة الصوتية التحليلية

مما ينتج عنه قصور عملية فك شفرة الكلمات غير المألوفة وقصور مهارات الوعي الفونولوجي المطلوبة لتعلم القراءة (Keat & Ismail, 2010: 2185).

د- **المعالجة المعرفية المتزامنة:** عملية عقلية تتضمن القدرة على إدراك المثيرات المُدخلة، وتحديد الخصائص والعلاقات المشتركة بينها؛ لإنتاج شفرة متكاملة من خلال دمج المثيرات المنفصلة في إطار وحدة مفاهيمية واحدة متكاملة، بحيث يرتبط كل عنصر بالعنصر الآخر بصورة متزامنة في وقت واحد مكونًا نسقًا مثيرًا، مع وجود علاقات متداخلة بين تلك الأنساق (سهير أنور محفوظ، ٢٠٠١: ١٠٣). وقصور عملية المعالجة المتزامنة يؤثر سلبًا على القدرة على قراءة الكلمات المألوفة بالطريقة الكلية الأمر الذي يؤثر على الطلاقة في قراءة النص (أيمن الديب محمد عبد الرحيم شوشة، ٢٠٠٦: ٣٢-٣٣)، مما ينعكس سلبًا على عملية الفهم القرائي؛ حيث أن قصور المعالجة المتزامنة يعيق القدرة على استخراج الأفكار والحقائق المتضمنة بالنص وتنظيمها في مجموعات ملتصقة ببعضها البعض لتكوين وحدة مفاهيمية واحدة متكاملة، وكذلك العجز عن الإجابة على الأسئلة الخاصة بموضوع النص، بالإضافة إلى عدم القدرة على التجريد أو تعميم المعنى (إيمان طاهر، ٢٠١٦، ١٠٥).

ه- **ضحالة وضآلة البناء المعرفي المخزن بقاعدة المعرفة** يجعل المتعسرين قرائيًا أقل قدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة من خلال مطابقتها بالكلمات المألوفة والمخزنة لديه مما ينتج عنه قصور التشفير الأورثوجرافي، وقصور الطلاقة، وقراءة النص كلمة كلمة (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٨/ ب: ٣٨).

دراسات سابقة:

أولًا: دراسات تناولت العلاقة بين عملية القراءة والوعي الفونولوجي ونظرية PASS

أجرى كل من ناجليري وروجهان (Naglieri & Rojahn, 2004) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين العمليات العقلية لنظرية PASS بمنظومة التقييم المعرفي CAS ومقاييس القراءة المختلفة، والتي تم إجراؤها على عينة تكونت من (١٥٥٩) طفل بعمر من (٥-١٧) سنة؛ توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين عمليات نظرية PASS ومهارات القراءة (التعرف على الحروف والكلمات – الفهم القرائي).

وفي الدراسة التي أجراها كل من داس وجيورجيو وجانزن (Das, Georgiou & Janzen, 2008) بهدف تحديد العمليات المعرفية التي تتنبأ بالوعي الفونولوجي والتسمية السريعة

للكلمات. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذًا كنديًا من تلاميذ الصفين الثالث والرابع، وتم اختيارهم وفق مستوى الأداء على اختبارات الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة واختبارات عمليات نظرية PASS. فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى مهارات الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة من خلال عملية التخطيط.

وقامت مجدة السيد علي الكشكي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معرفي قائم على نظرية باس في تحسين صعوبات القراءة لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية بمنطقة القصيم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة من ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الإبتدائي، وقد قسمن عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في كل من الفهم القرائي والتعرف على الكلمات بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الدراسة التي أجراها كل من وانج وجورجيو وداس ولي (Wang, Georgiou, Das & Li, 2012) بهدف الكشف عن درجة معاناة التلاميذ الصينين المتعسرين قرائيًا في مهارات المعالجة الصوتية والإملائية، والتحقق من ارتباط العسر القرائي لديهم بقصور العمليات العقلية المعرفية المتضمنة في نظرية PASS، على عينة دراسة تكونت من (٢٧) تلميذًا من المتعسرين قرائيًا بالصف الرابع كمجموعة تجريبية، و(٢٧) تلميذًا من المتعسرين قرائيًا بالصف الرابع كمجوعة ضابطة للعمر الزمني، و(٢٧) تلميذًا من الصف الثاني كمجموعة ضابطة للسن القرائي، وذلك على مقاييس الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة الصوتية وعمليات نظرية PASS وكذلك الدقة والطلاقة في القراءة. توصلت الدراسة إلى انخفاض أداء المجموعة التجريبية عن المجموعتين الضابطتين على مقاييس الوعي الفونولوجي والمعالجة الإملائية، وانخفاض أداء المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة للسن القرائي على مقاييس التسمية السريعة والذاكرة الصوتية، كما انخفض أداء المجموعة التجريبية بشكل دال وملحوظ على اختبارات عمليات نظرية PASS، حيث انخفض الأداء عن المجموعة الضابطة للعمر الزمني في المعالجة المتتابعة والمتزامنة، بينما انخفض الأداء عن المجموعة الضابطة للسن القرائي في جميع العمليات العقلية المتضمنة في نظرية PASS.

وقام كل من صمدي وغمراني وفرامارزي (Samadi, Ghamarani & Faramarzi, 2020) بدراسة هدفت إلى التحقق من دور العمليات العقلية التي تتضمنها نظرية PASS في شرح القدرة على قراءة الكلمات والفهم القرائي لدى المتعسرين قرائيًا. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠)

تلميذًا من التلاميذ المتعسرين قرائيًا بالصفوف من الثاني إلى الخامس الإبتدائي في أصفهان. وتوصلت الدراسة إلى أن المتعسرين قرائيًا يعانون من خلل وظيفي في جميع عمليات نظرية PASS؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط عمليات الانتباه والمعالجة المتتابعة والمتزامنة بقراءة الكلمات، كما ارتبطت عمليات التخطيط والانتباه والمعالجة المتتابعة والمتزامنة بعملية الفهم القرائي بناءً على تحليل الانحدار، كما أن نوعي المعالجة المتتابعة والمتزامنة قادرتان على التنبؤ بـ ٤٩% من تباين القدرة على قراءة الكلمات، بينما تتنبأ كل من عملية التخطيط والمعالجة المتتابعة بـ ٤٤% من تباين القدرة على الفهم القرائي.

(ثانيًا) دراسات تناولت برامج تنمية الوعي الفونولوجي

قام وليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الدسلكسيا بالطائف. وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلًا من الذكور الموهوبين المعرضين لخطر الدسلكسيا، وتراوحت نسبة ذكائهم بين (١٠٠–١٠٥) بمتوسط عمر زمني (١٠٢,٤) وانحراف معياري (٢,٣٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس المهارات قبل القرائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي.

وقد هدفت الدراسة التي أجرها كل من جوليا نيومان، ومونا ماريا خ، وماريون غراندي، وكلاوس ويلمز، وهايم (Neumann, Marbach, Grande, Willmes, & Heim, 2015) إلى التحقق من فعالية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في تحسين القراءة لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الإبتدائي المتعسرين قرائيًا والذين يعانون من قصور الوعي الفونولوجي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا بمتوسط عمر زمني قدره (٩,٨) سنوات. وأشارت النتائج إلى أن التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي كان فعالًا بشكل مباشر في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ المتعسرين قرائيًا، إلا أنه لم يكن فعالًا في تعليمهم قواعد التهجئة.

كما قام كل من سحر أحمد الشوربجي وأمل الكيومي وراشد المحزري وعلى عبد جاسم الزاملي (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي على الأداء القرائي للغة العربية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في مدارس سلطنة

عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) تلميذًا وتلميذة من أربع مدارس بأربع محافظات في سلطنة عمان وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما ضابطة يبلغ قوامها (١٠٣) ومجموعة تجريبية يبلغ قوامها (١٠٢) تلميذًا وتلميذة. وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط نتائج الاختبار بين الذكور والإناث.

وبهدف التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ الديسلكسيين قامت منى فرحات إبراهيم جريش (٢٠١٨) بدراسة على عينة تكونت من (١٢) تلميذًا –تم اختيارهم بطريقة قصدية– (٧إناث، ٥ذكور) بمتوسط عمر زمني قدره (٩,١١) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأشارت النتائج إلى كفاءة استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المتعسرين قرائيًا، وانعكس ذلك إيجابيًا على مهارات القراءة الجهرية لديهم.

وقام محمود محمد محمود جوهر (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين الذاكرة العاملة وأثره على الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات القراءة، وتتراوح أعمارهم ما بين (٩–١١) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن واضح لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة والفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. اتفاق الدراسات التي تناولت العلاقة بين كل من نظرية PASS وعملية القراءة والوعي الفونولوجي على النقاط التالية:

- وجود فروق معرفية بين العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات تعلم القراءة والمتعسرين قرائيًا في عمليات نظرية PASS خاصة فيما يتعلق بعمليتي المعالجة المتتابعة والمتزامنة وذلك في المراحل الدراسية المختلفة.

- وجود ارتباط قوي بين عمليات نظرية PASS والعمليات الفرعية لعملية القراءة (فك الشفرة – الفهم القرائي).
- مستوى الأداء على العمليات العقلية المتضمنة في نظرية PASS يعد أفضل متنبئ بمستوى المهارات الفونولوجية وفك شفرة الكلمات وبالتالي التنبؤ بالمستوى القرائي بالمرحلة الإبتدائية.

٢. اتفاق الدراسات التي تناولت برامج تنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بفئاتها المختلفة على فعالية التدريب في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لديهم، وأثره الواضح في تحسن مهارات القراءة والذاكرة العاملة والفهم القرائي.

٣. ندرة الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تناولت تنمية مهارات الوعي الفونولوجي من خلال تفعيل العمليات العقلية المعرفية خاصة العمليات المتضمنة في نظرية PASS.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

عينة الدراسة: تشمل (١٤) تلميذًا من التلاميذ المتعسرين قرائيًا بالصفين الرابع والخامس الإبتدائي، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩,٦–١١,٢) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٣) سنة، وانحراف معياري قدره (±٠,٦).

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أ- **اختبار الصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن** (إعداد/ عماد أحمد حسن علي، ٢٠١٦): بهدف استبعاد التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٩٠).

ب- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) م. موتي، هـ. ستيرلينج، ن. سبولدنج (اقتباس وإعداد/ مصطفى محمد كامل، ١٩٨٩): بهدف التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج- اختبار الأداء القرائي (إعداد/ الباحثة): يتكون الاختبار من:

١. **نص قرائي** عبارة عن درس قصير تحت عنوان (النباتات الصحراوية) ويتكون من ١٣٥ كلمة موزعة على خمس فقرات، ويتم من خلاله حساب "الطلاقة"؛ وذلك بحساب سرعة ودقة قراءة التلميذ للنص.

٢. **أسئلة الفهم القرائي:** عددها (٨) أسئلة موضوعة على النص المقروء والإجابة عليها تأخذ ثلاث درجات (٠-١-٢).

٣. **أخطاء القراءة:** تضم (١٥) عبارة تغطي معظم الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء القراءة الجهرية، وكذلك أخطاء الفهم القرائي، وتأخذ درجات (٠-١-٢) حسب عدد مرات التكرار.

تحققت الباحثة من **صدق الاختبار** عن طريق **صدق المحكمين**؛ حيث عرضت الاختبار على (١٠) محكمين بكليات التربية والآداب جامعة المنصورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، كلية التربية جامعة دمياط، واتفق المحكمين على صلاحية النص المخصص للقراءة الجهرية، كما تراوحت نسبة الاتفاق على أسئلة الفهم القرائي والعبارات الخاصة بأخطاء القراءة بين (٩٠-١٠٠%). وكذلك عن طريق **صدق المحك** (بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة") إعداد: فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (**٠,٧٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتحققت الباحثة من **الثبات** بطريقة "**ألفا كرونباخ**" وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٧٦٦-٠,٨٨٥)، كما بلغت قيمة ثبات الاختبار ككل (٠,٧٥٧). وبطريقة "**إعادة التطبيق**" والذي أسفر عن أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت بين (٠,٨٣١- ٠,٩٦٦)، كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار ككل (٠,٩٩٠) وهى قيم مرتفعة تشير إلى ثبات اختبار الأداء القرائي.

د- مقياس الخصائص المميزة للعسر القرائي (إعداد/ الباحثة): يتكون من (٣٥) عبارة تأخذ الإتجاه السلبي، والإجابة عليها تضم ثلاثة اختيارات (نادرًا – أحيانًا – دائمًا)، وتأخذ الدرجات (١-٢-٣) على الترتيب.

تحققت الباحثة من **صدق المقياس** عن طريق **صدق المحكمين**؛ حيث عرضت المقياس على (١٠) محكمين بكليات التربية والآداب جامعة المنصورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، كلية التربية جامعة دمياط، وقد اقتصرت الباحثة على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (٩٠% فأكثر). وكذلك عن طريق **صدق المحك** (بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة") إعداد: فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧١٥**) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتحققت الباحثة من **الثبات** بطريقة "**ألفا كرونباخ**" وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٧٤٧-٠,٧٧١)، كما بلغت قيمة ثبات الاختبار ككل (٠,٧٥٢). وبطريقة "**إعادة التطبيق**" والذي أسفر عن أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت بين (٠,٦٧٤- ٠,٨٦٨)، كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ككل (٠,٨٩٦) وهى قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مقياس الخصائص المميزة للعسر القرائي.

ه- مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا (إعداد/ الباحثة): يتكون المقياس من (٥٠) مفردة، موزعة على عشرة أبعاد فرعية بالتساوي، والإجابة عليها تأخذ الدرجات (٠ – ١).

تحققت الباحثة من **صدق المقياس** عن طريق **صدق المحكمين**؛ حيث عرضت المقياس على (١٠) محكمين بكليات التربية والآداب جامعة المنصورة، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، كلية التربية جامعة دمياط، وقد اقتصرت الباحثة على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (٩٠% فأكثر). وكذلك عن طريق **صدق المحك** (مقياس الوعي الفونولوجي) إعداد: عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٦١٢**) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتحققت الباحثة من **الثبات** بطريقة "**ألفا كرونباخ**" وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٥٦٨-٠,٧٩٦)، كما بلغت قيمة ثبات الاختبار ككل (٠,٧٣١). وبطريقة "**إعادة التطبيق**" والذي أسفر عن أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت بين (٠,٦٢٢- ٠,٩٥٥)، كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ككل (٠,٩٥٤) وهى قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مقياس الخصائص المميزة للعسر القرائي.

و- برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي (إعداد/ الباحثة):
قامت الباحثة ببنائه بهدف تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي المتعسرين قرائيًا من خلال عدد من الأنشطة القائمة على العمليات العقلية المتضمنة بنظرية PASS.

خطوات البرنامج: تضمن البرنامج الحالي ثلاث خطوات رئيسية:

١. **مرحلة الإعداد:** تشمل مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة والبرامج التي تناولت الوعي الفونولوجي ونظرية PASS.

٢. **مرحلة التنفيذ:**

أولًا: إجراءات البرنامج ومحتواه: يتكون البرنامج من (٢٦) جلسة تدريبية. ويشمل ثلاث مراحل، وهى:

- **المرحلة الأولى (المرحلة التمهيدية):** وتشمل الجلسة الأولى (تعارف وتمهيد).
- **المرحلة الثانية (مرحلة التدريب):** وهى المرحلة الأساسية في البرنامج وتضم (٢٤) جلسة تطبق من الجلسة الثانية حتى الرابعة والعشرين) كالآتي:

- الجلستين الثانية والثالثة (تهدف إلى التدريب على مهارة التمييز بين الصوائت القصيرة والطويلة) وتتضمن نشاط حدد الصوت.
- الجلسة الرابعة، والجلسة الثالثة والعشرون (تهدف إلى التدريب على مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة والمختلفة في الصوت) وتتضن أنشطة حدد المختلف وحط النقط.
- الجلسة الخامسة (تهدف إلى التدريب على مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت والمختلفة في الكتابة) وتتضمن نشاط حدد المختلف.
- الجلستين السادسة، والتاسعة (تهدف إلى التدريب على مهارة تمييز الوزن) وتتضمن أنشطة الوزن، حدد المشترك.
- الجلسات من السابعة حتى التاسعة (تهدف إلى التدريب على مهارة تمييز السجع) وتتضمن أنشطة الصوت الأول، والصوت الأخير، حدد المشترك.

- الجلسات من العاشرة حتى الثالثة عشر، والجلسة التاسعة عشر، والجلسة العشرون، والجلسة الرابعة والعشرون (تهدف إلى التدريب على مهارات التحليل الصوتي) وتتضمن أنشطة التظليل، وحدد الأكبر، ودور معايا، وكلمة وصورة.
- الجلسات من الرابعة عشر حتى الثامنة عشر، والجلسة الثانية والعشرون (تهدف إلى التدريب على مهارات التركيب الصوتي) وتتضمن أنشطة الكلمة المفقودة، والكلمة المشفرة، والكلمات المتقاطعة، والفك والتركيب، وحدد الكلمة.
- الجلسة الخامسة عشر (وتهدف إلى التدريب على مهارة عزل الصوت) وتتضمن نشاط فك وتركيب.
- الجلسة العشرون (تهدف إلى التدريب على مهارة تبديل الأصوات) وتتضمن نشاط كلمة وصورة.
- الجلسات العشرون، والحادية والعشرون، والثالثة والعشرون (تهدف إلى التدريب على مهارة التسمية السريعة للكلمات) وتتضمن أنشطة ذاكرة الكلمات، وحط النقط، وكلمة وصورة.
- الجلسة الخامسة والعشرون (تهدف إلى تطبيق كل المهارات التي تعلمها التلاميذ في البرنامج في قراءة نص قراءة جهرية) وتتضمن نشاط برج المعلومات.

▪ **المرحلة الثالثة (المرحلة الختامية):** وتتضمن جلسة واحدة وهى الجلسة الختامية (الجلسة السادسة والعشرون)، وقامت فيها الباحثة بالتطبيق البعدي.

ثانيًا: الفئة المستهدفة: تلاميذ الصفين الرابع والخامس الإبتدائي الذكور المتعسرين قرائيًا بمدرستي (أبو بكر الصديق – جمصة غرب الإبتدائية) بمحافظة دمياط.

رابعًا: الأدوات المستخدمة في البرنامج: بطاقات، وأوراق عمل، وقوائم كلمات، وكراسة تسجيل الإجابات، وكراسة الأنشطة المنزلية، وجميع هذه الأدوات من إعداد الباحثة.

خامسًا: الأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج:

١. **الأنشطة المستخدمة:** تسعة عشرة نشاطًا متنوعًا قائمًا على العمليات العقلية المعرفية التي تتضمنها نظرية PASS بغرض تنمية مهارات الوعي الفونولوجي.

٢. **الفنيات المستخدمة:** تحليل المهام، والنمذجة، والتلقين، والتكرار، والعصف الذهني، وتقنيات الألعاب التحفيزية، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والتكليفات المنزلية.

سادسًا: الأسلوب المستخدم في البرنامج: تضمن البرنامج تطبيق الجلسات الجماعية والفردية.

سابعًا: جلسات البرنامج التدريبي والجدول الزمني: يتكون البرنامج من (٢٦) جلسة تم تطبيقها خلال ما يقرب من خمس أسابيع، بواقع ستة جلسات أسبوعيًا بمعدل جلسة تستغرق مدة زمنية (٤٥-٦٠) دقيقة يوميًا؛ حيث اضطرت الباحثة إلى تكرار عدد من الجلسات لضمان اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية المهارات المطلوبة من الجلسة. وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، خلال الفترة من ٢٠٢٠/١١/٢١م حتى الفترة ٢٠٢٠/١٢/٢٤م.

٣. **مرحلة الإنهاء والتقويم:** وتشمل:

أ- **تقويم بنائي مستمر:** وذلك من خلال تقويم أهداف البرنامج التدريبي والأنشطة التطبيقية التي يقوم بها التلاميذ في الجلسات التدريبية.

ب- **تقويم بعدي:** يتمثل في التقييم البعدي لمهارات الوعي الفونولوجي.

ج- **تقويم متابعة:** يتمثل في التقييم التتبعي لمهارات الوعي الفونولوجي.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا لصالح القياس البعدي".

جدول (١): قيم (Z) ودلالتها لاختبار (ويلكوكسون) للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا

الأبعاد الفرعية	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز الأصوات القصيرة والطويلة	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,١٢١-	٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٢	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تحليل الجمل إلى كلمات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٤٢٨-	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	**٢,٤١٤-**	**٠,٠٥**
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تحليل الكلمات إلى أصوات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	١	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
حذف الصوت الأول من الكلمة	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٨٩٠-	٠,٠٥
	الموجبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	المتساوية	٣	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تبديل الصوت الأول من الكلمة	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٧٠-	٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	٢	–	–		
	الكلية	٧	–	–		

تابع جدول (١): قيم (Z) ودلالتها لاختبار (ويلكوكسون) للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا

تميز الوزن	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٤١٤	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تمييز الصوت الأول	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-٢,٠٢٠	٠,٠٥
	الموجبة	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠		
	المتساوية	١	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تمييز الصوت الأخير	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٤١٤	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
ضم المقاطع لتكوين كلمات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٤٠١	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٣٧١	٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا، حيث كانت قيمة (Z) أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦)، الأمر الذي يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم ونجاحه في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما يدل على تحقق الفرض الأول.

الفرض الثاني: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًّا لصالح المجموعة التجريبية".

جدول (٢) قيم (Z) ودلالتها لاختبار (مان ويتني) للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًّا

الأبعاد الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز الصوائت القصيرة والطويلة	ضابطة	٧	٤,٥٠	٣١,٥٠	٣,١٢٢-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٥٠	٧٣,٥٠		
تحليل الجمل إلى كلمات	ضابطة	٧	٤,٧١	٣٣,٠٠	٢,٧٠٩-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٢٩	٧٢,٠٠		
تحليل الكلمات إلى مقاطع	ضابطة	٧	٤,١٤	٢٩,٠٠	٣,١٢٥-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٨٦	٧٦,٠٠		
تحليل الكلمات إلى أصوات	ضابطة	٧	٤,٩٣	٣٤,٥٠	٢,٤٠٨-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٠٧	٧٠,٥٠		
حذف الصوت الأول من الكلمة	ضابطة	٧	٤,١٤	٢٩,٠٠	٣,١٧٩-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٨٦	٧٦,٠٠		
تبديل الصوت الأول من الكلمة	ضابطة	٧	٤,٠٧	٢٨,٥٠	٣,٣٣٨-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٩٣	٧٦,٥٠		
تمييز الوزن	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣,٢٨٦-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		
تمييز الصوت الأول	ضابطة	٧	٤,٤٣	٣١,٠٠	٢,٩٦٣-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٥٧	٧٤,٠٠		
تمييز الصوت الأخير	ضابطة	٧	٤,١٤	٢٩,٠٠	٣,١٥٩-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١٠,٨٦	٧٦,٠٠		
ضم المقاطع لتكوين كلمات	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣,٢٥٤-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣,١٥٥-	٠,٠٥
	تجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا، حيث كانت قيمة (Z) أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦)، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوي مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، مما يشير إلى تحقق الفرض الثاني وتحقق فعالية البرنامج التدريبي.

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني: في ضوء نتائج الفروض السابقة يتضح أن تلاميذ المجموعة التجريبية المتعسرين قرائيًا أظهروا تحسنًا واضحًا في مهارات الوعي الفونولوجي بعد تطبيق البرنامج التدريبي مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأي نوع من التدخل، وبالتالي ظلت مهارات الوعي الفونولوجي لديهم منخفضة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء تعرض تلاميذ المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي القائم على العمليات العقلية المعرفية المتضمنة في نظرية PASS بهدف تنمية مهارات الوعي الفونولوجي. فقد أعدت الباحثة مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأنشطة والتدريبات (الفردية والجماعية) التي تتسم بالمتعة والمرح والتحدي لاستخدامها في البرنامج التدريبي، وتم إعدادها بشكل يسمح للتلاميذ باكتساب مهارات الوعي الفونولوجي من خلال تفعيل العمليات العقلية المعرفية (الانتباه – التخطيط – المعالجة المتتابعة – المعالجة المتزامنة) وتوظيفها في حل الأنشطة التي تتضمنها البطاقات وأوراق العمل. كما أعدت كراسة لتسجيل الإجابات والدرجات أثناء التدريب خلال الجلسة، وكراسة النشاط المنزلي التي تضمنت أنشطة تطبيقية على كل مهارة يتدرب عليها التلميذ، وقد تطلب معظمها الدراسة في كتاب المدرسة للغة العربية للوصول للكلمات المطلوبة، بالإضافة إلى الواجبات التي تطلبت المساعدة من أولياء الأمور وبالتالي بث روح التعاون والمشاركة مع الآخرين، وقد استخدمت الباحثة هذه الأدوات والأنشطة والتدريبات بشكل منظم يسمح للتلاميذ باكتساب مهارات الوعي الفونولوجي بشكل فعال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث والدراسات السابقة التي توصلت إلى فعالية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي رغم اختلاف منهجية هذه البرامج والأسس التي قامت عليها واختلاف عدد المهارات التي تضمنتها ليتم التدريب عليها؛ وذلك كما في دراسة: (سناء عبد المنعم رجب، ٢٠٠٧؛ منى فرحات إبراهيم جريش، ٢٠١٨؛ محمود محمد محمود جوهر، ٢٠٢٠) التي تناولت تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات القراءة والمتعسرين قرائيًا. ويتضح من ذلك أن هذه البحوث والدراسات السابقة توصلت إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى مهارات الوعي الفونولوجي بعد تطبيق برامجها.

كذلك فقد حقق البرنامج التدريبي الحالي فعاليته في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي العشرة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المتعسرين قرائيًا مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي نوع من التدريبات ولم يتعرضوا لأي نوع من التدخل.

الفرض الثالث: ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا".

جدول (٣) قيم (Z) ودلالتها لاختبار (ويلكوكسون) للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا

الأبعاد الفرعية	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز الأصوات القصيرة والطويلة	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٧٣٢-	٠,٠٥
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تحليل الجمل إلى كلمات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤-	٠,٠٥
	الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٥	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠-	٠,٠٥
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٦	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تحليل الكلمات إلى أصوات	السالبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	١,٠٠٠-	٠,٠٥
	الموجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	المتساوية	٣	–	–		
	الكلية	٧	–	–		

تابع جدول (٣) قيم (Z) ودلالتها لاختبار (ويلكوكسون) للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا

حذف الصوت الأول من الكلمة	السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٥٧٧	٠,٠٥
	الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	المتساوية	٤	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تبديل الصوت الأول من الكلمة	السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	-٠,٥٧٧	٠,٠٥
	الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	المتساوية	٤	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تميز الوزن	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	-١,٧٣٢	٠,٠٥
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تمييز الصوت الأول	السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	-١,١٣٤	٠,٠٥
	الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	المتساوية	٣	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
تمييز الصوت الأخير	السالبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٥
	الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٤	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
ضم المقاطع لتكوين كلمات	السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	-١,٧٣٢	٠,٠٥
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٤	–	–		
	الكلية	٧	–	–		
الدرجة الكلية	السالبة	٦	٤,١٧	٢٥,٠٠	-١,٩٣٠	٠,٠٥
	الموجبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٠	–	–		
	الكلية	٧	–	–		

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا، حيث كانت قيمة (Z) أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦)؛ وبالتالي تعد الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تحقق الفرض الثالث واستمرار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المتعسرين قرائيًا بعد شهرين من تطبيق جلساته.

تفسير نتائج الفرض الثالث: تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فعالية البرنامج التدريبي الحالي، حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا بعد تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية (القياس البعدي)، وإعادة تطبيقه على نفس المجموعة (القياس التتبعي) بعد شهرين من تطبيق القياس البعدي، وقد انخفض درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا في القياس التتبعي عنه في القياس البعدي، وتعزي الباحثة هذا الانخفاض إلى تعطيل الدراسة لمدة شهرين بسبب جائحة كورونا؛ الأمر الذي نتج عنه انقطاع التلاميذ عن التدريب والدراسة بشكل تام وبالتالي نسيان ما تم اكتسابه وتعلمه من مهارات، إلا أن هذا القصور في الأداء وانخفاض الدرجات لم يكن دال إحصائيًا؛ وتفسر الباحثة ذلك بأن الفقرات التدريبية الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس قد ساهمت في استثارة وتنشيط ذاكرة التلاميذ وإعادة تفعيل العمليات والمهارات التي تم التدريب عليها خلال جلسات البرنامج، الأمر الذي نتج عنه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي للمتعسرين قرائيًا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، وبالتالي استمرار فعالية البرنامج التدريبي الحالي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد شهرين من تطبيق جلساته.

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع نتائج البحوث والدراسات السابقة حيث توصلت إلى استمرار فعالية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات القراءة والمتعسرين قرائيًا بعد فترة من تطبيقها. مما يؤكد أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد استفادوا من أنشطة وتدريبات البرنامج التدريبي، وبالتالي استمرار أثر التدريب بعد شهرين من تطبيق البرنامج، وذلك يدل على جدوى البرنامج التدريبي الحالي في تنمية مهارات

الوعي الفونولوجي، وإنعكاس ذلك إيجابيًا على المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية المتعسرين قرائيًا.

توصيات الدراسة والتطبيقات التربوية:

استنادًا إلى ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعداد برامج تدخل مبكر لتنمية العمليات العقلية المعرفية الأولية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال والسنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية.
- إعادة النظر في طبيعة الأنشطة وطرق التدريس المستخدمة في المناهج الدراسية للغة العربية، والعمل على أن تتضمن تفعيل العمليات العقلية المعرفية بصفة عامة وتنمية مهارات الوعي الفونولوجي بصفة خاصة.
- عمل دورات إرشادية لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية لتوعيتهم بأهمية مهارات الوعي الفونولوجي في اكتساب الطلاقة القرائية وتحسين مستوى الفهم القرائي.
- عمل دورات تدريبية لمعلمين المرحلة الإبتدائية لتدريبهم على توظيف العمليات العقلية المعرفية في الأنشطة التطبيقية على الدروس التعليمية.

بحوث مقترحة:

- دراسة الارتباط بين العمليات العقلية المتضمنة في نظرية PASS ومهارات الوعي الفونولوجي.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي العسر القرائي.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على الإدراك السمعي الحركي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي.
- فعالية برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على مهارات الوعي الفونولوجي وأثره على الطلاقة القرائية لدى التلاميذ.

قائمة المراجع

أديب عبدالله محمد النوايسه وإيمان طه طايع القطاونه (٢٠١٥). **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: مكتبة المجتمع العربي.

أيمن الديب محمد عبد الرحيم شوشة (٢٠٠٦). **منظومة التقييم المعرفي للذكاء**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

إيمان طاهر (٢٠١٦). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية، التشخيص والعلاج**. الجيزة: وكالة الصحافة العربية.

إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٢). فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في علاج بعض إضطرابات النطق لدى ذوي الحنك المشقوق. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٢)، ٣٤١-٤٣٨.

السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠١٠). **سيكولوجية اللغة والطفل**، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠١٣). **صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها**. القاهرة: دار عالم الكتب.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤/ أ). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، ط٣. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة.

تهاني علي حسن بوارحمه (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الإبتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي. **رسالة دكتوراه**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

جانيت ليرنر وبيفرلي جونز (٢٠١٤). **صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة**، (ترجمة: سهى محمد هاشم الحسن). عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

راضي أحمد الوقفي (٢٠٠٨). **الديسلكسيا: صعوبات التعلم في اللغة**. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: كلية الأميرة ثروت.

سامية شويعل وأم الخير حمدي (٢٠١٢). دراسة الهيمنة المخية لدى التلميذ المصاب بعسر القراءة (الديسلكسيا) بمنطقة تمنراست : تناول نفس عصبي. **مجلة العلوم الإنسانية**، الجزائر، (٣٨)، ١٩٥-٢١٣.

سحر أحمد الشوربجي، أمل الكيومي، راشد المحزري وعلى عبد جاسم الزاملي (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١١، (٣)، ٦٦٦-٦٨٦.

سليمان محمد سليمان ووليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٣). التوجهات الحديثة للكشف عن أطفال الروضة المعرضين لخطر الديسلكسيا مستقبليا في ضوء المدخل الفونولوجي. **المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها بعنوان: التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي**، ١، ١٥٢-١٧٢.

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

سليمة بلخيري ووحيدة حمي (٢٠١٩). أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية حسب آراء المعلمين. **سياقات اللغة والدراسات البينية**، نشر العلوم الطبيعية، ٤، (٢)، ٣٠٩-٣٢٧.

سناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٦٥)، ١٥٢-٢١٢.

سهير أنور محفوظ (٢٠٠١). التحصيل الأكاديمي لطالبات الجامعة من منظور بعض العمليات المعرفية لنموذج PASS. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٩، (١٣)، ٩٩-١٢٣.

شعباني مليكة (٢٠١٦). صعوبة الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. **المجلة الجزائرية للطفولة والتربية**، مختبر الطفولة والتربية ما قبل التمدرس، جامعة البليدة ٢، ٤، (٣)، ٣٤٩-٣٦٨.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨/ أ). **صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية و المداخل العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨/ ب). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

لمى بنداق بلطجي (٢٠١٠). **صعوبات القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها**. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

مجدة السيد علي الكشكي (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي معرفي قائم على نظرية "باس" في تحسين صعوبات القراءة لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية بمنطقة القصيم. **مجلة بحوث كلية الآداب**، جامعة المنوفية، (٨٧)، ١-٤٩.

محمود محمد محمود جوهر (٢٠٢٠). برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين الذاكرة العاملة وأثره على الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

مراد علي عيسى سعد (٢٠٠٥). أثر برنامج قائم على نظرية PASS لتجهيز المعلومات باستخدام الكمبيوتر في عمليتي الضرب والقسمة لدى عينة من تلاميذ التربية الفكرية (القابلين للتدريب). **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (٣٤)، ١٩٥-٢٢٦.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**. الكويت: مركز تقويم وتعليم الأطفال.

مسعد أبو الديار، جاد البحيري، نادية طيبة، عبد الستار محفوظي وجون إيفرات (٢٠١٤). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**، ط٢. الكويت: مركز تقويم وتعليم الأطفال.

مسعودة منتصر، اسماعيل العيس ومحمد الساسي الشايب (٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية (٤-٥). **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، (١٥)، ٢٥-٣٥.

منى عبد المنعم فرهود (٢٠١٧). أثر اختلاف أنماط الاتصال (المتزامن/ غير المتزامن) لعلاج الاكتئاب الناتج عن عسر القراءة لدى الأطفال في الصف الثالث الإبتدائي. **مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث**، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٢)، ٢٨١-٣٣٥.

منى فرحات إبراهيم جريش (٢٠١٨). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة "الديسلكسيا". **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢)، ٩-٤٩.

ناهد فهمي علي حطيبة (٢٠١٢). فعالية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقا لنظرية PASS. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المملكة العربية السعودية، (٢٧)، (٣)، ٢٤٨-٢٩٣.

وليد السيد أحمد خليفة (٢٠١٢). فاعلية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الدسلكسيا بالطائف. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، المملكة العربية السعودية، (٣١)، (٢)، ٦٣-١٢٨.

ويليام ن. بيندر (٢٠١١). **صعوبات التعلم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس، (**ترجمة: عبد الرحمن سيد سليمان، والسيد يس التهامي ومحمود محمد الطنطاوي**)**. القاهرة: دار عالم الكتب.

Georgiou, G. K., Guo, K., Naveenkumar, N., Vieira, A. P. A., & Das, J. P. (2020). PASS theory of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. ***Intelligence***, 79, 101431.

Keat, O. B., & Ismail, K. B. H. (2010). The PASS cognitive functions of children with reading difficulties: a Malaysian study. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences,*** *5*, 2182-2193.

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2015). Reading comprehension and PASS theory. In: ***Cognition, intelligence, and achievement***, Academic Press, 117-136.

Naglieri, J. A., Conway, C., & Goldstein, S. (2009). ***Using the planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory within a neuropsychological context***. In: Reynolds C.R., Fletcher-Janzen E., *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. 3rd ed, Springer, Boston, MA, 783-800.

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (2005). Planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory: A revision of the concept of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), ***Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues***, The Guilford Press, 120–135.

Naglieri, J. A., & Rojahn, J. (2004). Construct validity of the pass theory and cas: correlations with achievement. ***Journal of Educational Psychology***, *96* (1), 174-181.

Pape-Neumann, J., van Ermingen-Marbach, M., Grande, M., Willmes, K., & Heim, S. (2015). The role of phonological awareness in treatments of dyslexic primary school children. ***Acta Neurobiol Exp***, 75, 80-106.

Prasad, S., Sagar, R., Kumaran, S. S., & Mehta, M. (2020). Study of functional magnetic resonance imaging (fMRI) in children and adolescents with specific learning disorder (dyslexia). ***Asian journal of psychiatry***, 50, 101945.

Samadi, M., Ghamarani, A., & Faramarzi, S. (2020). Role of pass cognitive processes in explaining the ability of word reading and text comprehension in children with dyslexia. ***Quarterly Journal of Child Mental Health***, 7 (2), 268-279.

Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. E., & Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. ***Psychological science***, 22 (11), 1442-1451.

Wang, X., Georgiou, G. K., Das, J. P., & Li, Q. (2012). Cognitive processing skills and developmental dyslexia in Chinese. ***Journal of learning disabilities***, 45 (6), 526-537.

Wegner, L. M., Poon, J. K., & Macias, M. M. (2001). ***Disorders of cognition, attention, language and learning***. In: Abdelaziz Y. Elzouki (ed.) Textbook of clinical pediatrics. 2nd edn. London: Springer, 613-3.