قسم علم النفس التربوي
والصحة النفسية

مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بمهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

(بحث مستل من رسالة ماجستير)

إعداد

هبة الله عاشور عبد الله الحلو

باحثة ماجستير – كلية التربية – جامعة دمياط

أ.د. السيد محمد عبد المجيد
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
وعميد كلية التربية سابقاً - جامعة دمياط

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
وعميد كلية التربية سابقاً -جامعة دمياط

١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م

مستخلص:
تُعد مهارات الوعي الصوتي متطلباً جوهرياً لضمان تعلم القراءة والكتابة، ومن ثم هناك إمكانية للتنبؤ بمهارات القراءة من خلال الوعي الصوتي. استهدف البحث الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة دمياط الجديدة، بالإضافة إلى الكشف عن دلالات معاملات التنبؤ لمهارات الوعي الصوتي بمهارات القراءة. وتكونت العينة من (٩٠) تلميذًا بالصف الثالث من المرحلة الابتدائية بمدينة دمياط الجديدة. واستخدم الباحثون مقياس الوعي الصوتي، واختبار تعرف الكلمة، واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود معاملات تنبؤ دالة إحصائياً بمهارات قراءة الكلمة من خلال الوعي الصوتي مقدارها (٠,٣٦٠، ٠,١١٠، ٠,٢١٨، ٠,٢٢٠، ٠,١٥٨، ٠,١٣٢) عند مستوى دلالة(٠.٠١)، و بنسبة إسهام في التباين للأداء في تعرف الكلمة(٠,٩٣٩)، ومعاملات تنبؤ دالة إحصائياً بمهارات الفهم القرائي من خلال مهارات الوعي الصوتي مقدارها(٠,٢٩٦، ٠,٢٩٨، ٠,٢٠٨، ٠,١٩٦، ٠,١٤٧) عند مستوى دلالة(٠.٠١) ، وبنسبة إسهام في التباين للأداء في الفهم القرائي تبلغ (٠,٨٨٤) ماعدا مهارة التقفية ، تعد مهارات التجزئة ومهارات تمييز الوحدات الصوتية من أفضل مهارات الوعي الصوتي في التنبؤ بمهارات القراءة بصفة خاصة، وتوصي الدراسة بتفعيل نتائج قياس وتقييم مهارات الوعي الصوتي في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.
الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي - العلاقة التنبؤية - مهارة تعرف الكلمة - الفهم القرائي – المرحلة الابتدائية.

Abstract: Phonological awareness skills are essential to ensure literacy and reading skills are thus predictable through phonological awareness. The research aimed to reveal the relationship between Phonological awareness and reading skills among primary school students in the new city of Damietta, in addition to revealing the implications of the prediction coefficients for Phonological awareness skills with reading skills. The sample consisted of (90) students in the third grade of primary school in the new city of Damietta. The researcher used the Phonological awareness scale, the word recognition test, and the reading comprehension test prepared by the researcher. The results indicated that there is a positive, statistically significant relationship between Phonological awareness and reading skills among primary school students, and there were statistically significant predictors of word reading skills through Phonological awareness of (0.360, 0.110, 0.218, 0.220, 0.158, 0.132) at the level of significance (0.01), and with a contribution rate of variation in performance in word recognition (0.939), and the coefficients of A statistically significant predictor of reading comprehension skills through phonological awareness of (0,296, 0.298, 0.208, 0.196, 0.147) at the significance level (0.01), and with a contribution rate of variation in performance in reading comprehension of (0.884) except for the rhyming skill. The segmentation skills and phonemic unit discrimination skills are One of the best phonological awareness skills in predicting reading skills in particular. The study recommends activating the results of measuring and evaluating phonological awareness skills in detecting students with reading difficulties in the primary stage.
Key Words: Phonological awareness- predictive relationship- word recognition skill- reading comprehension- primarystage.

مقدمة:

تُعد المرحلة الابتدائية بمثابة مرحلة تأثيث حيث تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، ولذلك كانت مركز اهتمام التربويين وخاصة أولئك الذين يقومون بوضع السياسة التعليمية والمناهج الدراسية. ومن بين هذه المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة إلى واقع نظري وعملي مناهج تعليم اللغة بعامة والقراءة خاصة؛ فالقراءة ليست أهم فنون اللغة فحسب بل هي أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، إذ بإجادتها والمهارة فيها يستطيع أن يمهر في مواده الدراسية كلها وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسية. (سمير عبد الوهاب، وأحمد الكردي، ومحمود جلال الدين، ٢٠٠٤، ص ص ٤١-٤٤).

تتكون القراءة من مكونين أساسيين يشكلان معا أهم محاور عمليات تقويم مهارات القراءة، وتشخيصها وعلاجها وهما "التعرف على الكلمة"، و"الفهم القرائي"، والجدير بالذكر أن هذين المكونين متكاملان حيث يتم التركيز على مهارات التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، بينما يتم التركيز على مهارات الفهم القرائي في المراحل التالية (إيهاب الببلاوي، والسيد أحمد، ٢٠١٢، ص٦٧).

يشير "جاسون وديفيد " (Jason & David, 2005, p. 255) إلى أن الوعي الصوتي يعد أمرًا بالغ الأهمية بالنسبة لتعلم القراءة خاصة في اللغات الأبجدية مثل الإنجليزية، وكذلك يؤكد على أن العمليات الصوتية (الوعي الصوتي والتسمية السريعة والذاكرة الصوتية) مترابطة ومتداخلة بشكل كبير، وترتبط بقوة ارتباطًا وثيقًا باكتساب مهارات القراءة، وذات دلالة ثابتة للفروق الفردية من عمر طفل ما قبل المدرسة فصاعدًا.

اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، حيث أكدت دراسة (Laura Lees, 2016, p24)، ودراسة (Shuting, Huo & Shufen Wang, 2017, p. 1) إن التدريس القائم على تعليم الوعي الصوتي وتعليم

الصوتيات فعال في تنمية مهارات القراءة والكتابة بين الأطفال الصغار في الدول الغربية.

يؤكد كل من نيكولا برونزويك ، وسين ماكدوغال، وبول دي مورني ديفيس (Nicola, Brunswick; Siné McDougall & Paul Morn, 2010, p. 149) أنه على الرغم من وجود أدلة دامغة على أن الوعي الصوتي يُعد مؤشراً جيدًا على تطور القراءة المبكرة عبر اللغات، فإن الدور الذي تلعبه المهارات الصوتية في تطوير القراءة إلى ما بعد المراحل الأولى يعتمد على طبيعة اللغة – سواء كانت عميقة أو ضحلة ، أبجدية أو غير أبجدية، كما يوضح داس .(DAS, 2009, pp 176-177, 19) على أن كلاً من الوعي الصوتي وسرعة التسمية التلقائية السريعة يرتبطان بالقراءة؛ فالوعي الصوتي يمكن أن يتنبأ بمهارة القراءة أولاً كما يمكن أن يتنبأ بدقة بأداء القراءة في السنوات اللاحقة.

مشكلة البحث:

ترى (Margaret, 2005, p. 320) أن مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية، وترتبط بإتقان الهجاء، ونقصها قد يعوق إتقان المهارات الأساسية الأخرى وينتج عنها ما يعرف بصعوبات القراءة (ورد في: علاءالدرس، ص٢). وهناك بعض الدراسات التي تشير إلى أن تضمين العمليات الصوتية كدليل أساسي لمهارات القراءة قد ينطبق على اللغة العربية ولو جزئيًا، وأن المقاييس الخاصة بتعرف سلسلة من الحروف المرتبطة وتحويلها إلى كلمات منطوقة غير حقيقية، وكذلك مقاييس الوعي الصوتي قادرة على التنبؤ بمهارات القراءة بين الأطفال المتحدثين اللغة العربية (AlMannai & Everatt, 2005; Elbeheri & Everatt, 2007)،

يذكر كلٌ من جاد البحيري، وجون إيفرت، وعبد الستار محفوظي، ومسعد أبو الديار (٢٠١٤، ص ص ١٠٠-١٥٥) أن الدراسات التي فحصت العوامل التنبئية للقدرة المستقبلية على التحصيل في القراءة والوعي الصوتي، قد وجدت أن عاملاً

واحدًا أو أكثر قادر على التنبؤ للأطفال المعرضين لصعوبات قراءة في المستقبل، مثل: القدرة على تعرف الحروف، والكلمات التعبيرية، ومعرفة مفهوم الكتابة، وفعالية التسمية السريعة للأشياء، حتى العمليات البصرية التي عُدت كالبديل التقليدي لوجهة النظر الصوتية، قد تساعد على تفسير التباين في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة إذا تبني منظورًا لغويًا مقارناً، ويذكرون أيضا أنه رغم القوة التنبئية للمهارات الاشتقاقية وجد أنها أقل من القوة التنبئية التي تشكلها المقاييس الصوتية، التي يمكنها أن تسهم بمتغيرات فريدة في تفسيرات اكتساب عملية الفراءة والكتابة والتهجئة؛ وتؤكد بعض الدراسات أن انتشار الخلل الصوتي[الفونولوجي] كان عاليًا لدى عينة صعوبات القراءة، كما أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤاً بجميع مهارات القراءة ، في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالة تنبئية ولكن أقل من سابقتها (الوعي الصوتي)، ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية (Taibah & Haynes, 2011; Sprenger, Cole, Kipffer, Pinton & Billard, 2008).

يرى عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨، ص٧) أنه إذا كانت مهارات التجهيز والمعالجة الصوتية سواء المتعلقة بالوعي الصوتي، أو الذاكرة الصوتية، أو التسمية السريعة، تعد بمثابة متطلبات جوهرية وضرورية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية، فإن الحاجة تصبح ملحة لمعرفة القيمة التنبئية لها في توقع مستوى التلاميذ في القراءة مستقبلاً، الأمر الذي يكون له فائدة كبيرة في إجراءات الكشف والتدخل المبكر للحالات المعرضة لخطر الفشل في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة في المراحل الأولى من تعلمها.

ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤالين التاليين:

١. ما العلاقة بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢. هل يمكن التنبؤ بمهارات القراءة من خلال أبعاد الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين الوعي الصوتي، وكل من تعرف الكلمة والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. الكشف عن دلالة القيم التنبؤية لأبعاد الوعي الصوتي بكل من مهارات تعرف الكلمة والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من إمكانية توظيف النتائج التي سيتوصل إليها:

١. توجيه الباحثين إلى إسهامات الوعي الصوتي في تعلم القراءة، وأهمية تعليم مهارات الوعي الصوتي بطرق منظمة لضمان نمو مهارات تعرف وقراءة الكلمة ومهارات الفهم القرائي بعد ذلك.

٢. تفعيل الكشف المبكر للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال تقييم مهارات الوعي الصوتي، وبناء البرامج العلاجية والتدريبية في ضوء نتائج عمليات التقويم.

٣. فك رموز الكلمات الجديدة، وتلفظها بطرق صوتية صحيحة من خلال إتقان مهارات الوعي الصوتي.

٤. توجيه الممارسين من معلمين وأخصائيين لأهمية الوعي الصوتي في التنبؤ بمهارات القراءة مستقبلاً، وأهمية الكشف والتدخل المبكر المتعلق بالوعي الصوتي لمرحلتي الروضة والابتدائية.

مصطلحات البحث:

الوعي الصوتي:

تعرفه تهاني شعبان (٢٠١٤، ص٢٢) بأنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى أصوات، ومزج الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء كان لها معنى أم كانت عديمة المعنى، والتنغيم (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على الصوت (الأول – الأوسط – الأخير) في الكلمة.

ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه: تعرف الطفل للقواعد التي تضبط النظام الصوتي واستخدامها في لغته اللفظية؛ أي الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، وقدرته على حذف أصوات لتكوين كلمة صحيحة، وتوليف أصوات لتكوين كلمة صحيحة، نطق كلمات ليس لها معنى، وتحليل الكلمة لأصواتها، وقلب الأصوات لتكوين كلمة صحيحة، واستكمال نطق الكلمة في حالة سماع بعض مقاطعها الصوتية.

مهارة تعرف الكلمة:

تعرف هند حوحو (٢٠٠٢) مهارة تعرف الكلمة بأنها " قدرة القارئ على التحقق من أشكال الحروف والكلمات والتمييز بينها وحل رموزها، ويعتمد حل رموز النص بشكل جزئي على إدراك أن الكلمات تتكون من تتابعات صوتية مميزة، والذي يعرف بإدراك الصوتيات حيث يجب على الطفل أن تكون لديه القدرة على التمييز بين نطق الحروف المختلفة، وأن يستطيع الربط بين أشكال الحروف، والأصوات التي تدل عليها، وهذه العملية تُعد متطلبًا أساسيًّا لتعلم القراءة. (ورد في: إيهاب الببلاوي وآخرون، ٢٠١٢، ص٦٨).

ويعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها قراءة الكلمة من خلال صورتها أو قراءتها من خلال فك رموز مقاطعها الصوتية أو أصوات حروفها بطريقة صحيحة.

مهارة فهم الكلمة:

يعرف سمير عبد الوهاب، وآخرون (٢٠٠٤) فهم الكلمة بأنه هو التصور الصحيح للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها تعرف معنى الكلمة بذكر مرادفاتها أو مضاداتها واستخدامها في سياق الكلام بشكل صحيح.

مهارة الفهم القرائي:

يعرف أحمد نهابة (٢٠١٣، ص١٠٤) الفهم القرائي بأنه:" فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي".

ويعرفه حاتم البصيص (٢٠١١، ص٦٢) بأنه "اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهمًا حرفيًا، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم المعد لهذا الغرض.

ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه "تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في النص، وتتبع تسلسل أحداثة واستنتاج دلالاتها، وتعرف أدوار شخصياته، ومعانيه الصريحة والضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة من خلاله.

إطار نظري ودراسات سابقة:

احتلت القراءة مكانة متميزة على سلم الأولويات المعرفية والنفسية، مما دفع الباحثين في التربية وعلم النفس إلى إيلائها أهمية كبيرة، وخاصة في ميدان تعليمها واكتساب مهاراتها، كونها المهارة الأولى في التعليم، والتي يستقبل من خلالها المتعلم

معارفه وخبراته الدراسية في اللغة والمواد الدراسية الأخرى، وكذلك لتنامي احتياجات المتعلم، كل ذلك أدى إلى تطور مفهومها وتعدد مهاراتها (حاتم البصيص،٢٠١١، ص ٥٢)، والغرض النهائي من القراءة ليس مجرد نطق ما هو مكتوب، ولكن فهم معناه حيث يمكن قراءة بعض الكلمات بشكل أسرع عندما توضع في سياق ذي معنى (DAS, 2009, p. 17)، واتفقت العديد من الدراسات كدراسة السيد عبد الحميد (٢٠٠٣)، ودراسة عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨)، ودراسة كل من عبد الستار محفوظي، وتشارلز هينز، ومسعد أبو الديار، وجاد البحيري (٢٠١٠)، ودراسة سليمان عبد الواحد (٢٠١٠)، ودراسة مينا ريزا مورال Minariza Marual (٢٠١٤)، ودراسة نعيمة أبو شاقور (٢٠١٥) على أن مهارات التعرف الكلمة ومهارات الفهم القرائي من المهارات الأساسية للقراءة وكلا المكونين متكاملان حيث يتم التركيز على التعرف على الكلمة خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة ويتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلمها.

يوضح كل من (Victoria, Henbest & Apel, 2017, p. 3030) أن أحد أهم الإنجازات المستقاة من أبحاث القراءة هو الاكتشاف الراسخ بأن الوعي الصوتي، والقدرة على التفكير والتلاعب بأصوات اللغة، هو أحد أفضل المتنبئين لنتائج القراءة. فالأطفال الذين يتمتعون بمهارات عالية في الوعي الصوتي أكثر نجاحًا في قراءة الكلمات من الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات الوعي الصوتي، والعلاقة بين الوعي الصوتي (كمزج الأصوات أو تجزئتها)، والقدرة على القراءة تتمثل في أنهم عند تعلم القراءة يجب عليهم التفكير بوعي حول الأصوات في لغتهم وكيفية ارتباط هذه الأصوات بأنماط الحروف (أي الوعي الهجائي)، وبالتالي فإن القدرة المبكرة على معالجة الأصوات تعد الأطفال للنجاح عند تعلم التفكير في الأصوات والحروف معًا، وبشكل أكثر تحديداً، عندما يجمع الأطفال لفظيًا الأصوات معًا لفك تشفير كلمة أو مقطع غير معروف في كلمة ما، فإنهم يستخدمون وعيهم

الصوتي فأولئك الذين لديهم القدرة على مطابقة الحروف مع الأصوات وتطبيق هذه المعلومات عندما يقرؤون كلمات جديدة يُعتقد أنهم كسروا الشفرة الأبجدية، أو أتقنوا مبدأ الحروف الهجائية، وهي مهارة معروفة أن تكون تنبؤيه للغاية لإنجاز القراءة في وقت لاحق.

تسعى دراسة عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨) إلى تقييم مهارات المعالجة الصوتية عند بدايات تعلم الطفل للقراءة، ثم الكشف عن حجم ودلالة العلاقة بين مهارات المعالجة الصوتية ومستوى القراءة الأساسية (تعرف وقراءة الكلمة)، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين ضعاف القراءة وجيدي القراءة في مهارات المعالجة الصوتية، والبحث عن نموذج للتنبؤ بمستوى الأداء اللاحق في القراءة الأساسية من خلال مهارات المعالجة الصوتية، ثم الكشف عن القدرة التمييزية للأثر التجميعي لمهارات المعالجة الصوتية بمستوى تعرف وقراءة الكلمة، وتكونت العينة الأولية للدراسة من (٨٧) تلميذاً بالصف الثاني من أربعة فصول من ثلاث مدارس ابتدائية من المحافظة الوسطى بمملكة البحرين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات المعالجة الصوتية والأداء في القراءة (موجبة بالنسبة لمهارتي: الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية، وسالبة بالنسبة لمهارة التسمية السريعة)، وأن دلالة هذه العلاقة لا تتأثر بمتغير الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. كما توصلت إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات التلاميذ ضعاف القراءة وجيدي القراءة في المهارات الثلاث للمعالجة الصوتية جميعها، لصالح التلاميذ جيدي القراءة. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثاني كليًا، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الأداء في القراءة لدى التلاميذ الذين يملكون مهارات مرتفعة في الوعي الصوتي، والذاكرة الصوتية، والتسمية السريعة للمثيرات، وبناء عليه أمكن التنبؤ بالأداء في القراءة من خلال مهارتي الوعي الصوتي والتسمية السريعة، اللتين تسهمان معاً بنسبة ٣٠.٢% من التباين الكلي للأداء في القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، بمعاملي تنبؤ مقدارهما (٠.٤٣١، -٠.٢٤٥) على الترتيب، بينما تم استبعاد مهارة الذاكرة

الصوتية من معادلة التنبؤ. بالإضافة إلى وجود دالة تمييزية وحيدة، تسهم متغيراتها بنسبة ١٠٠% من التباين بين المجموعتين من خلال المتغيرات المرتبطة بها، وهما متغيري مهارة الوعي الصوتي، ومهارة التسمية السريعة، حيث كان معامل الارتباط الكانوني (٠.٧٥٧)، وتتضمن هذه الدالة الأثر التجميعي لمهارتي الوعي الصوتي والتسمية السريعة بمعاملي ارتباط معيارين مع الدالة التمييزية مقداراهما (٠.٧٨٠، -٠.٧٢٢) على الترتيب.

استهدفت دراسة كل من طيبة وهاينز (Taiba&Haynes,2011) التعرف على مدى إسهام الوعي الصوتي والتسمية السريعة والذاكرة الصوتية، في مهارات التهجئة والطلاقة في النصوص وقراءة الكلمات غير الحقيقية في اللغة العربية، وأشارت النتائج إلى أن الوعي الصوتي كان أكثر المقاييس تنبؤاً بجميع مهارات القراءة، في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالات تنبئية، ولكن أقل من الوعي الصوتي ومع هذا تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت في أعلى مستوياتها في الصف الثالث الابتدائي.

أجرى مسعد أبو الديار (٢٠١١) دراسة حول التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القراني، وكذلك كشف الفروق بين الضعاف والفائقين قرائياً في الوعي الفونولوجي، وأكدت على وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، كما أسفرت النتائج أن الذكور أكثر بطئًا في: اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف، مقارنة بالإناث، ولوحظ أن الذكور أفضل أداء في اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، كما لوحظ أن الإناث أفضل أداء في الفهم القرائي من الذكور، وتبين عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كل من اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، كما لوحظ أن الضعاف قرائياً أكثر بطئاً في: اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية

السريعة للحروف مقارنة بالعاديين (متوسط الضعاف قرائياً أعلى)، بينما لوحظ وجود فروق دالة في متوسط درجات اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) بين الضعاف والفائقين في الفهم القرائي (متوسط الفائقين قرائيًا أعلى).

سعت دراسة نصرة جلجل، وحسني النجار، وصفاء البحيري (٢٠٢١) إلى الكشف عن نوع العلاقة بين الوعي الصوتي وكل من (الفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي) لدي التلاميذ المعسرين قرائيًا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي من ذوي العسر القرائي، وتوصلت إلي: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي والفهم السماعي لدى التلاميذ المعسرين قرائياً، وكذلك وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين.

استهدفت دراسة إسماعيل لعيس (٢٠٠٩) الكشف عن علاقة الوعي الصوتي بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في سن ٨–١١ سنة، وتكونت العينة من ١٠١ من الجنسين، حيث تم تصنيف الأفراد وفق اختبار في القراءة إلى مجموعة القراء العاديين (٥١) ومجموعة عسيري القراءة (٥٠)، واشتملت الأدوات على اختبار القراءة، اختبار القدرة الصوتية[الفونولوجية]. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين درجات أداء مهمتي الاختبار الصوتي[الفونولوجي] ودرجات القراءة لدى أفراد المجموعتين من القراء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مهمتي الاختبار الصوتي [الفونولوجي] بين مجموعتي القراء لصالح القراء العاديين في كلتي الفئتين العمريتين.

أشارت دراسة عوض هاشم (٢٠١٠) إلى التعرف على الفروق في الوعي الصوتي[الفونولوجي] بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والتلاميذ العاديين، وتكونت العينة من (٢٨ تلميذاً)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الفونولوجي (٠,١) بين المجموعتين في مهارات الوعي

الصوتي [الفونولوجي] (التمييز الصوتي – الدمج – التحليل للكلمة – النطق السليم للكلمة)، وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية.

سعت دراسة (Minna Torppa, Paula Lyytinen, Jane Erskine, Kenneth Eklund, and Heikki Lyytinen, 2010) إلى كشف علامات اللغة التمييزية والروابط التنبئية بين اللغة المبكرة ومهارات القراءة والكتابة بأثر رجعي في دراسة طولية لجيفاسكيلا Jyväskylä لعسر القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة العائلي المتتابع منذ الولادة. وتم تشكيل ثلاث مجموعات من ١٩٨ طفل علي أساس حالة القراءة والكتابة، وظهرت أقوى الروابط التنبئية من اللغة الاستقبالية والتعبيرية للقراءة عبر مقاييس تسمية الحرف، والتسمية السريعة، والوعي المورفولوجي، والوعي الصوتي.

استهدفت دراسة مسعد أبو الديار (٢٠١١) الكشف عن العوامل [الصوتية] التي تستمد من نظريات الخلل المزدوج في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠من الجنسين من طلاب المرحلة الابتدائية، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المتغيرات الصوتية تنبؤاً باضطرابات القراءة لدى الذكور هي: (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية والتسمية السريعة للحروف)، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك حيث بينت النتائج أن اختبار دمج الأصوات هو الاختبار الوحيد المتنبئ باضطرابات القراءة وهذا يتفق مع نظرية الخلل الصوتي.

تؤكد العديد من الدراسات على فاعلية مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة، كدراسة دراسة علاء سعيد الدرس (٢٠١١) التي أكدت فعالية التدريب على استراتيجية الوعي الصوتي في تخفيف العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي العسر القرائي في اللغة الإنجليزية، وتوصلت نتائج دراسة محمد المصري (٢٠١٦) إلى فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة،

بينما دراسة كل من حفصة الفارسي؛ ومحمود إمام (٢٠١٧) أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مدخل الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات القراءة، وأوصت بضرورة استخدام مدخل الوعي الصوتي لتحسين مهارة فك الترميز بصفة خاصة والقراءة بصفة عامة لأثره الإيجابي على تحسن الأداء القرائي للطلبة ذوي صعوبات القراءة، وقد أكدت دراسة أميرة الدسوقي أحمد شعلان (٢٠٢٠) على أن الفهم القرائي يمكن تنميته عن طريق البرامج القائمة على الوعي الصوتي، و كذلك دراسة أسامة فاروق (٢٠٢١) تعزو تحسن مهارات الوعي الفونولوجي إلى فاعلية التدريب السمعي اللفظي باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الإليكترونية، وبينت أن التحسن في مهارات الفهم القرائي من خلال التدريب على تحسن مهارات الوعي الفونولوجي.

فروض الدراسة:

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الوعي الصوتي، ودرجات تعرف الكلمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الوعي الصوتي، ودرجات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث لمرحلة الابتدائي.
٣. توجد معاملات تنبؤ دالة إحصائياً لمهارات الوعي الصوتي بمهارة تعرف الكلمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
٤. توجد معاملات تنبؤ دالة إحصائياً لمهارات الوعي الصوتي بمهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي بالطريقتين: الارتباطية والتنبؤية.

مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ المرحلة الابتدائية بدمياط الجديدة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية بمدرسة المستقبل بمدينة دمياط الجديدة.

أدوات البحث:

١- اختبار تعرف الكلمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

أعد الباحثون اختبار تعرف الكلمة، لقياس مهارتين هما: مهارة تعرف الكلمة ومهارة قراءة الكلمة، وتتكون المهارة الأولى من (٤) مهارات فرعية هي: (مهارة التعرف على الكلمة من خلال التمييز السمعي من بين ثلاث كلمات لها نفس البداية أو الوسط أو النهاية، مهارة التعرف على الكلمة من خلال التميز البصري بدمج الأصوات معًا من خلال عرض مجموعة من الكلمات تختلف في مكوناتها المقطعية، مهارة التعرف على الكلمة من خلال التحليل الصوتي بتحديد مكونات الكلمة أي هجاؤها، مهارة التعرف على الحروف التي توصل مع غيرها من الكلمات)، و تتكون مهارة تعرف الكلمة من (٢٠) سؤالاً بواقع (٥) أسئلة لكل مهارة من المهارات الفرعية، بينما تكونت مهارة قراءة الكلمة من (٥) مهارات فرعية هي: (مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من حروف ذات حركات مد قصيرة مختلفة أو حركات مد طويلة مختلفة، مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من مقطع أو مقطعين ساكنين، مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها تنوين، مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها حروف مضعفة (شدة) مع الحركات القصيرة والتنوين، مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على أل التعريف (اللام القمرية واللام الشمسية)،

وتكونت مهارة قراءة الكلمة من (٢٠) سؤالاً موزعة بواقع (٢٠) سؤالاً لمهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من حروف ذات حركات مد قصيرة مختلفة أو حركات مد طويلة مختلفة، (١٩) سؤالاً لمهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من مقطع أو مقطعين ساكنين، و(٤) أسئلة لمهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تنتهي التنوين، وتضمنت مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها حروف مضعفة (شدة) مع الحركات القصيرة على (٣) أسئلة، وكذلك تضمنت مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على أل التعريف (اللام الشمسية واللام القمرية) على (٥) أسئلة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١) يوضح تصنيف مفردات اختبار تعرف الكلمة وأرقام المفردات المتعلقة كل منها:

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
(أ) مهارة التعرف على الكلمة (السؤال الأول والثاني والثالث)		٢٠
مهارة التعرف على الكلمة من خلال التمييز السمعي من بين أربع كلمات لها نفس البداية أو الوسط أو النهاية	السؤال الأول ٥:١	٥
مهارة تمييز الكلمة بصريًا بدلالة الصورة	السؤال الثاني ٥:١	٥
مهارة تكوين كلمة	السؤال الثالث ٥:١	٥
مهارة التعرف على الحروف التي توصل مع غيرها من الكلمات.	السؤال الرابع ٥:١	٥
مهارة قراءة الكلمة (السؤال الرابع)		٢٠
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من حروف ذات حركات مد قصيرة مختلفة أو حركات مد طويلة مختلفة.	٢٠:١	٢٠
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من مقطع أو مقطعين ساكنين.	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٩
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تنتهي التنوين.	٨-٩- ١٠-١١	٤
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها حروف مضعفة (شدة) مع الحركات القصيرة.	١٢-١٣-١٥	٣
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على أل التعريف (اللام الشمسية واللام القمرية)	٣-١٣-١٤-١٥-٢٠	٥
العدد الكلي للعبارات	٤٠	

يتم تصحيح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وذلك في كل مفردات الاختبار، وذلك وفقًا لنموذج تصحيح محدد، كما تسجل إجابات التلاميذ على مفردات الاختبار في نموذج تسجيل الإجابات. ويوضح جدول (٢) مهارات تعرف الكلمة وتعريفاتها الإجرائية.

جدول (٢). مهارات التعرف على الكلمة وتعريفاتها الإجرائية

م	**مهارات التعرف على الكلمة**	**التعريفات الإجرائية**
١	مهارة التعرف على الكلمة من خلال التمييز السمعي من بين ثلاث كلمات لها نفس البداية أو الوسط أو النهاية	قدرة التلميذ على معرفة الكلمة المطلوبة بواسطة الاستماع إلى الأصوات المكونة لها.
٢	مهارة التعرف على الكلمة من خلال التميز البصري بدمج الأصوات معًا من خلال عرض مجموعة من الكلمات تختلف في مكوناتها المقطعية.	قدرة التلميذ على تكوين كلمة من خلال دمج أصواتها.
٣	مهارة التعرف على الكلمة من خلال التحليل الصوتي بتحديد مكونات الكلمة أي هجاؤها.	قدرة التلميذ على تحليل الكلمة إلى مكوناتها.
٤	مهارة التعرف على الحروف التي توصل مع غيرها من الكلمات مع ذكر المسمى النحوي للحرف.	قدرة التلميذ على معرفة الحروف الموصولة مع غيرها من الكلمات مع ذكر المسمى النحوي للحرف مثل (باء، ولام الجر، والفاء وواو العطف، وهمزة الاستفهام).
٥	مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من حروف ذات حركات مد قصيرة مختلفة أو حركات مد طويلة مختلفة.	قدرة التلميذ على قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من حروف ذات حركات مد قصيرة مختلفة أو حركات مد طويلة مختلفة.
٦	مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من مقطع أو مقطعين ساكنين.	قدرة التلميذ على قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على مقطع أو مقطعين ساكنين.
٧	مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها تنوين.	قدرة التلميذ على قراءة كلمات مختلفة الطول بها تنوين.
٨	مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها حروف مضعفة (شدة) مع الحركات القصيرة.	قدرة التلميذ على قراءة كلمات مختلفة الطول بها حروف مضعفة (شدة) مع الحركات القصيرة والتنوين.
٩	مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على أل التعريف (اللام القمرية واللام الشمسية).	قدرة التلميذ على قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على أل التعريف مثل (اللام الشمسية، اللام القمرية).

الخصائص السيكومترية لاختبار تعرف الكلمة:

قام الباحثون بتطبيق اختبار تعرف الكلمة على عينة مكونة من (١٠٨) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالمرحلة الابتدائية، كما قاموا بحساب معامل الارتباط لكل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٣٤ **- ٠,٧٩٠ **) وهي جميعها دالة عند مستوى (≤٠.٠١)، مما يؤكد الاتساق الداخلي للاختبار، وكذلك تم حساب معامل الارتباط لكل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٤٤*- ٠,٧٨٢**) وهي جميعها دالة عند مستوى (≤٠,٠٥)، كما قاموا بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لاختبار تعرف الكلمة وتراوحت معاملا الارتباط بين (٠,٦٣٣**- ٠,٩٥١**) وهي جميعها دالة عند مستوى (≤٠.٠١)، مما يحقق التماسك الداخلي للاختبار.

تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بواسطة جيتمان، لاختبار تعرف الكلمة لطلاب المرحلة الابتدائية حيث تراوحت بين (٠,٧٠٠- ٠,٨٩٣)، كما بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨٥٠)، بما يشير إلى ثبات جيد للاختبار؛ كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد اختبار تعرف الكلمة وتراوحت بين (٠,٧٠٤-٠,٩٣٧)، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار(٠,٩٥٤)، مما يدل على ثبات جيد للاختبار.

اختبار الفهم القرائي:

قام الباحثون بإعداد اختبار الفهم القرائي لقياس (٥) مهارات متمثلة في (مهارة التعرف على الفكرة الرئيسة في النص، ومهارة التعرف على الأفكار الجزئية، ومهارة التعرف على المترادفات من سياق النص، ومهارة التعرف على الأضداد من

سياق النص، ومهارة التعرف على تتابع وتسلسل الأحداث)، ويشمل الاختبار (٢٠) سؤالاً موزعة كما هو موضح بالجدول (٣).

مهارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
التعرف على الفكرة الرئيسة في النص.	أولًا: (٦) ثانيًا: (٨)	٢
التعرف على الأفكار الجزئية	أولًا: (٣- ٧) ثانيًا: (٥-٦-٧)	٥
التعرف على المترادفات من سياق النص	أولًا: (١-٥) ثانيًا: (٢-٣-٤)	٥
التعرف على الأضداد من سياق النص.	أولًا: (٢-٤) ثانيًا: (١)	٣
التعرف على تتابع وتسلسل الأحداث.	ثالثًا: (١:٥)	٥
العدد الكلي للعبارات	٢٠	

ويتم تصحيح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وذلك لكل سؤال، وفقًا لنموذج تصحيح محدد، كما تسجل إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار في نموذج لتسجيل الإجابات. ويوضح جدول (٤) مهارات الفهم القرائي وتعريفاتها الإجرائية.

جدول (٤): مهارات الفهم القرائي وتعريفاتها الإجرائية

م	مهارات الفهم القرائي	التعريفات الإجرائية
١	مهارة التعرف على الفكرة الرئيسة في النص.	قدرة التلميذ على اختيار عنوان مناسب للنص.
٢	مهارة التعرف على الأفكار الجزئية	قدرة التلميذ على الإجابة على أسئلة النص.
٣	مهارة التعرف على المترادفات من سياق النص	قدرة التلميذ على اختيار المرادف المناسب.
٤	مهارة التعرف على الأضداد من سياق النص.	قدرة التلميذ على اختيار الضد المناسب
٥	مهارة التعرف على تتابع وتسلسل الأحداث.	قدرة التلميذ على ترتيب جمل تبعًا لتسلسل أحداث القصة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة مكونة من (١٠٤) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية، وتم إيجاد معامل الارتباط لكل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٩٨**–٠,٨٨٨**) وجميعها دالة عند

مستوى (≤ ٠.٠١) مما يؤكد الاتساق الداخلي الاختبار، وتم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار وتراوحت بين(٠.٤٠٣**- ٠.٧٨٩**)، كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٧٣٦ -٠.٩١٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد التماسك الداخلي لاختبار الفهم القرائي.

كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، لاختبار الفهم القرائي لطلاب المرحلة الابتدائية حيث تراوحت بين (٠,٧٢١-١)، كما بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٩٣٤)، مما يشير إلى ثبات مرتفع للاختبار؛ كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد اختبار الفهم القرائي وتراوحت بين (٠,٧٨٧-٠,٩٠٠)، كما بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للاختبار (٠,٨٠٦)، مما يدل على ثبات مرتفع لاختبار الفهم القرائي.

٣- مقياس الوعي الصوتي:

قام الباحثون بإعداد مقياس الوعي الصوتي لقياس مهارات الوعي الصوتي، ويشمل (٦) ستة أبعاد هي: (التجزئة، توليف الأصوات لتكوين كلمات، الإضافة، الحذف، التقفية، تمييز الوحدة الصوتية)، ويتكون من (٤٥) سؤالاً، موزعة كما في الجدول (٥).

جدول(٥) يوضح تصنيف مفردات الوعي الصوتي وأرقام المفردات المتعلقة بكل منها:

البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
التجزئة	السؤال الأول:(١:٥) السؤال الثاني: (١:٥) السؤال الثالث: (١:٥)	١٥
توليف الأصوات لتكوين كلمات	السؤال الرابع: (١:٥)	٥
الإضافة	السؤال الخامس: (١:٥)	٥
الحذف	السؤال السادس: (١:٥)	٥
التقفية	السؤال السابع: (١:٥)	٥
تمييز الوحدة الصوتية	السؤال الثامن: (١:٥) السؤال التاسع: (١:٥)	١٠
العدد الكلي للعبارات	٤٥	

يتم تصحيحها بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وذلك لكل سؤال، وفقًا لنموذج تصحيح محدد، كما تسجل إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار في نموذج لتسجيل الإجابات، ويوضح

جدول(٦) مهارات الوعي الصوتي وتعريفاته الإجرائية:

م	مهارات الوعي الصوتي	التعريفات الإجرائية
١	**مهارة التجزئة**	قدرة التلميذ على أداء مهارات التجزئة كتقسيم الجملة إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتحليل الكلمات إلى حروف.
٢	**توليف الأصوات لتكوين كلمات**	قدرة التلميذ على مزج الوحدات الصوتية التي يسمعها منفردة لتكوين كلمات ذات معنى
٣	**مهارة الإضافة**	قدرة التلميذ على إضافة وحدة صوتية إلى بداية الكلمة ونطق الكلمة بعد الإضافة
٤	**مهارة الحذف**	قدرة التلميذ على حذف وحدة صوتية في أول أو وسط أو نهاية الكلمة ونطقها بطريقة صحيحة بعد الحذف.
٥	**مهارة التقفية**	قدرة التلميذ على تمييز الكلمة المختلفة في الوزن والقافية من بين الكلمات.
٦	**تمييز الوحدة الصوتية**	قدرة التلميذ على تمييز صوت وشكل الحرف في بداية سلسلة الكلمة ونهايتها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الصوتي:

تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (١٠٦) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية، موزعة بواقع خمسة وأربعين سؤالاً لكل مهارة. ثم تم حساب معامل الارتباط لكل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٥٥**، -٠.٩٩٢**)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للاختبار بين(٠.٥١٦**-٠.٨٠٩**)، وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١)، كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصوتي وتراوحت بين

(٠.٧١٤ و٠.٨٨٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى التماسك الداخلي للمقياس.

وبحساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الوعي الصوتي تراوحت هذه المعاملات بين (٠.٧٨١- ٠.٩٤٧) وهي معاملات مرتفعة، كما بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٩٢٩)، مما يشير إلى ثبات مرتفع للمقياس؛ كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الوعي الصوتي وتراوحت بين (٠.٩٢٧-٠.٩٨٥)، كما بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بهذه الطريقة (٠.٧٩٥) وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الوعي الصوتي، ودرجات تعرف الكلمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

للكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي وتعرف الكلمة، تم استخدام معادلة معامل ارتباط لبيرسون، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧): معاملات الارتباط بين بين الوعي الصوتي وتعرف الكلمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

الوعي الصوتي / مهارات الكلمة	التجزئة	توليف الأصوات لتكوين كلمات	الإضافة	الحذف	التقفية	تمييز الوحدة الصوتية	الدرجة الكلية
مهارة التعرف على الكلمة من خلال التمييز السمعي من بين أربع كلمات لها نفس البداية أو الوسط أو النهاية	٠,٦٠٨ **	٠,٣٥٠**	٠,٤٢٢* *	٠,٤٦ **١	٠,٥١٦ **	٠,٥٨٠* *	٠,٦٣ **٨
مهارة تمييز الكلمة	٠,٧٤٤	٠,٦٥٣ **	٠,٥٦٨*	٠,٥٤	٠,٤٦٥	٠,٥٣٨*	٠,٧٤

الوعي الصوتي / مهارات الكلمة	التجزئة	توليف الأصوات لتكوين كلمات	الإضافة	الحذف	التقفية	تمييز الوحدة الصوتية	الدرجة الكلية
بصريًا بدلالة الصورة.	**		*	**٢	**	*	**٢
مهارة تكوين كلمة.	٠,٧٤١ **	٠,٦٨٤**	٠,٥٩٦* *	٠,٥٤ **٠	٠,٦٢٣ **	٠,٦٣٥* *	٠,٨٠ **٠
مهارة التعرف على الحروف التي توصل مع غيرها من الكلمات.	٠,٥٩٦ **	٠,٥٠٦**	٠,٥٩٣* *	٠,٦٤ **٣	٠,٥٢١ **	٠,٥٩٥* *	٠,٧١ **٦
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من حروف ذات حركات مد قصيرة مختلفة أو حركات مد طويلة مختلفة.	٠,٨٢٦ **	٠,٦٨٩**	٠,٧٩٠* *	٠,٧٧ **٣	٠,٦٧٤ **	٠,٧٩٨* *	٠,٩٥ **١
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول مكونة من مقطع أو مقطعين ساكنين.	٠,٨٠٩ **	٠,٦٧٧**	٠,٧٨٥* *	٠,٧٦ **١	٠,٦٥٩ **	٠,٨٠١* *	٠,٩٤ **٠
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تنتهي التنوين.	٠,٧٢٤ **	٠,٦٤٢**	٠,٦٩٢* *	٠,٦٨ **٥	٠,٥٤٣ **	٠,٦٨٩* *	٠,٨٣ **٠
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول بها حروف مضعفة (شدة) مع الحركات القصيرة.	٠,٧٢٢ **	٠,٦٣٩**	٠,٦٩٧* *	٠,٦٨ **٨	٠,٥٨٤ **	٠,٧٨١* *	٠,٨٦ **٢
مهارة قراءة كلمات مختلفة الطول تحتوي على الحروف التي تُكتب ضمن حروف الكلمة ولا تنطق.	٠,٧٠٧ **	٠,٥٤٨**	٠,٦٢٩* *	٠,٧٣ **٤	٠,٥٨٢ **	٠,٧٢٨* *	٠,٨٢ **٦
الدرجة الكلية	٠,٨٦٤ **	٠,٧١٥**	٠,٧٧٤* *	٠,٧٥ **٣	٠,٦٩٩ **	٠,٧٩٠* *	٠,٩٦ **٤

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين أبعاد الوعي الصوتي، وأبعاد تعرف الكلمة كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١)، كما أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لكل منها دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الفرض الأول للبحث.

نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الوعي الصوتي، واختبار الفهم القرائي.

وللكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي، واختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قامت الباحثة باستخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون "Person Correlation" لإيجاد معاملات الارتباط بين المتغيرين، وكانت النتائج كما يوضحها

جدول (٨):معاملات الارتباط بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الوعي الصوتي، واختبار الفهم القرائي

الوعي الصوتي / الفهم القرائي	التجزئة	توليف الأصوات لتكوين كلمات	الإضافة	الحذف	التقفية	تمييز الوحدة الصوتية	الدرجة الكلية
التعرف على الفكرة الرئيسة في النص	٠,٦٨٩**	٠,٥٩٤**	٠,٦٣٥***	٠,٧٠٠**	٠,٦٠**٦	٠,٧١٤**	٠,٨٢**١
التعرف على الأفكار الجزئية	٠,٧٢٥**	٠,٥٩٦**	٠,٧١٠***	٠,٧٠٤**	٠,٦٤**٩	٠,٧٤٥**	٠,٨٦**٢
التعرف على المترادفات من سياق النص	٠,٨٠٨**	٠,٦٣٢**	٠,٧١٤***	٠,٦٨١**	٠,٦٣**٦	٠,٧٢٤**	٠,٨٨**٥
التعرف على الأضداد من سياق النص	٠,٧٤٧**	٠,٦١٧**	٠,٦٠٤***	٠,٥٧٣**	٠,٠,٥٢٨	٠,٦٣٤**	٠,٧٨**٥
التعرف على تتابع وتسلسل الأحداث	٠,٥٦٦**	٠,٣٧٥**	٠,٥٤٥***	٠,٦١٠**	٠,٤٩**٦	٠,٥٨٤**	٠,٦٦**٨
الدرجة الكلية	٠,٨٢٥**	٠,٦٥١**	٠,٧٥٥***	٠,٧٦١**	٠,٦٨**٣	٠,٧٩٤**	٠,٩٣**٩

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين أبعاد الوعي الصوتي، وأبعاد اختبار الفهم القرائي كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١)، كما أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لكل منها دال إحصائيًا عند

مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تحقق الفرض الثاني للبحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه: توجد معاملات تنبؤ دالة إحصائيًا لمهارات الوعي الصوتي بمهارة تعرف الكلمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

للكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بالأداء في تعرف الكلمة وقراءتها من مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي استخدم الباحثون أسلوب تحليل الانحدار المتعدد خطوة بخطوة Stepwise Multiple Regression، وجدول (٩) وجود نموذج الانحدار.

جدول(٩): دلالة نموذجي الانحدار من خلال التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار لمهارات الوعي الصوتي في قراءة الكلمة

النموذج	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد(R)	نسبة الإسهام (R Square)
١	مهارة التجزئة	الانحدار	١٠٣٢٦.٠٨٦	١	١٠٣٢٦.٠٨٦	٢٥٩.٠٥٧	٠,٠٠١	٠.٨٦٤	٠,٧٤٦
		البواقي	٣٥٠٧.٧٠٣	٨٨	٣٩.٨٦٠				
		المجموع	١٣٨٣٣.٧٨٩	٨٩					
٢	مهارة التجزئة	الانحدار	١١٨٠٢.٨٧٣	٢	٥٩٠١.٤٣٧	٢٥٢.٨٠٥	٠,٠٠١	٠.٩٢٤	٠,٨٥٣
	مهارة التقفية	البواقي	٢٠٣٠.٩١٦	٨٧	٢٣.٣٤٤				
		المجموع		٨٩					
٣	مهارة التجزئة	الانحدار	١٢٣٥٣.٢٢١	٣	٤١١٧.٧٤٠	٢٣٩.١٨٢	٠,٠٠١	٠,٩٤٥	٠,٨٩٣
	مهارة التقفية	البواقي	١٤٨٠.٥٦٨	٨٦	١٧.٢١٦				
	مهارة توليف الأصوات	المجموع	١٣٨٣٣.٧٨٩	٨٩					

النموذج	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدالة	معامل الارتباط المتعدد(R)	نسبة الإسهام (R Square)
	لتكوين كلمات								
٤	مهارة التجزئة	الانحدار	١٢٧٠٤.٦٨٦	٤	٣١٧٦.١٧١	٢٣٩.١٠٥	٠,٠٠١	٠,٩٥٨	٠,٩١٨
	مهارة التقفية	البواقي	١١٢٩.١٠٣	٨٥	١٣.٢٨٤				
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات	المجموع	١٣٨٣٣.٧٨٩	٨٩					
	مهارة الإضافة								
٥	مهارة التجزئة	الانحدار	١٢٨٨٨.٥٧٤	٥	٢٥٧٧.٧١٥	٢٢٩.٠٧٨	٠,٠٠١	٠,٩٦٥	٠,٩٣٢
	مهارة التقفية	البواقي	٩٤٥.٢١٥	٨٤	١١.٢٥٣				
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات								
	تمييز الوحدة الصوتية	المجموع	١٣٨٣٣.٧٨٩	٨٩					
	مهارة الإضافة								
٦	مهارة التجزئة	الانحدار	١٢٩٩٢.٧٩٤	٦	٢١٦٥.٤٦٦	٢١٣.٧١٦	٠,٠٠١	٠,٩٦٩	٠,٩٣٩
	مهارة التقفية	البواقي	٨٤٠.٩٩٥	٨٣	٢١٦٥.٤٦٦	٢١٣.٧١٦	٠,٠٠١		
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات	المجموع	١٣٨٣٣.٧٨٩	٨٩					
	تمييز الوحدة الصوتية								
	مهارة الإضافة								

يوضح جدول (٩) : وجود ست نماذج للانحدار، تضمن النموذج السادس مهارة التجزئة ومهارة التقفية، ومهارة توليف الأصوات ومهارة تمييز الوحدة الصوتية ومهارة الإضافة و مهارة الحذف بمعامل ارتباط (٠,٩٦٩) وبنسبة إسهام في التباين لأداء في مهارات تعرف الكلمة (٠,٩٣٩).ويوضح جدول (١٠) دلالة المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار في هذا النموذج.

جدول(١٠) دلالة معاملات التنبؤ بالأداء في تعرف الكلمة من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

النموذج	البعد	معامل الانحدار غير المعياري		المعاملات المعيارية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمةBeta		
١	الثابت	٠,١٣٢	١,٤٤٧	٠.٨٦٤	٠.٠٩١	٠.٩٢٨
	مهارة التجزئة	٢.٠٥٢	٠,١٢٧		١٦.٠٩٥	٠.٠٠١
٢	الثابت	٠.٧٢٢	١,١١٢		٠.٦٤٩	٠.٥١٨
	توليف الأصوات لتكوين كلمات	١.٦٣١	٠.١١١	٠,٦٨٧	١٤.٦٩١	٠.٠٠١
	مهارة التقفية	٢.١٢٤	٠.٢٦٧	٠,٣٧٢	٧.٩٥٤	٠.٠٠١
٣	الثابت	٠.٦٩٧	٠,٩٥٥		٠,٧٣٠	٠,٤٦٧
	مهارة التجزئة	١.٣٠٢	٠,١١٢	٠,٥٤٨	٠,١١,٦٦٧	٠,٠٠١
	مهارة التقفية	١,٩٥٠	٠,٢٣١	٠,٣٤١	٨,٤٢٧	٠,٠٠١
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات	١,٦٧٥	٠,٢٩٥	٠,٢٥٣	٥,٦٥٤	٠,٠٠١
٤	الثابت	٠,٠٤٨	٠,٨٤٩		٠,٠٥٧	٠,٩٥٥
	مهارة التجزئة	١.٠٣٦	٠,١١١	٠,٤٣٦	٩.٣٣٧	٠,٠٠١
	مهارة التقفية	١.١٩٧	٠,٢٥١	٠,٢٠٩	٤.٧٧٥	٠,٠٠١
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات	١.٧٨٤	٠,٢٦١	٠,٢٦٩	٦.٨٣٣	٠,٠٠١
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٧٧٨	٠,١٥١	٠,٢٥٧	٥.١٤٤	٠,٠٠١
٥	الثابت	٠,٣٧٨	٠,٧٨٨		٠,٤٧٩	٠,٦٣٣
	مهارة التجزئة	٠,٩٣٩	٠,١٠٥	٠,٣٩٦	٨.٩٦٢	٠,٠٠١
	مهارة التقفية	٠,٨٠٩	٠,٢٥٠	٠,١٤١	٣.٢٣٦	٠,٠٠١
	مهارة توليف	١.٤١٢	٠,٢٥٧	٠,٢١٣	٥.٤٨٨	٠,٠٠١

النموذج	البعد	معامل الانحدار غير المعياري		المعاملات المعيارية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمةBeta		
	الأصوات لتكوين كلمات					
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٧٧٥	٠,١٣٩	٠,٢٥٦	٥.٥٦٥	٠,٠٠١
	مهارة الإضافة	٠,٩٠٩	٠,٢٢٥	٠,١٧٧	٤.٠٤٣	٠,٠٠١
٦	الثابت	٠,٩٧٤	٠,٧٧١		١.٢٦٤	٠,٢١٠
	مهارة التجزئة	٠,٨٥٦	٠,١٠٣	٠,٣٦٠	٨.٣٢٨	٠,٠٠١
	مهارة التقفية	٠,٦٢٨	٠,٢٤٤	٠,١١٠	٢.٥٧٦	٠,٠١
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات	١.٤٤٣	٠,٢٤٤	٠,٢١٨	٥.٩٠٧	٠,٠٠١
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٦٦٦	٠,١٣٦	٠,٢٢٠	٤.٨٨٣	٠,٠٠١
	مهارة الإضافة	٠,٨١٤	٠,٢١٥	٠,١٥٨	٣.٧٧٨	٠,٠٠١
	مهارة حذف	٠,٦٩٢	٠,٢١٦	٠,١٣٢	٣.٢٠٧	٠,٠٠١

جدول (١٠) يوضح ست نماذج للانحدار المعبر عن معاملات التنبؤ بالأداء في تعرف الكلمة من خلال مهارات الوعي الصوتي. وتضمن النموذج السادس مهارة مهارة التجزئة ومهارة التقفية، ومهارة توليف الأصوات ومهارة تمييز الوحدة الصوتية ومهارة الإضافة و مهارة الحذف بنسبة إسهام في التباين لأداء في مهارات تعرف الكلمة (٠,٩٣٩). ومن الممكن التنبؤ بارتفاع مستوى الأداء في تعرف الكلمة من خلال مهارات الوعي الصوتي بمعاملات تنبؤ مقدارها (٠,٣٦٠، ٠,١١٠، ٠,٢١٨، ٠,٢٢٠، ٠,١٥٨، ٠,١٣٢) ، وبمعاملات انحدار (٠,٨٥٦، ٠,٦٢٨، ١,٤٤٣، ٠,٠,٦٦٦، ٠,٨١٤، ٠,٦٩٢) ، ويمكن ترتيب المهارات تبعًا لمعاملات التنبؤ من الأعلى للأقل(مهارة التجزئة، مهارة تمييز الوحدة الصوتية، ، مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات ، مهارة الإضافة، مهارة الحذف ، مهارة التقفية)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الثالث كليًا، حيث أمكن التنبؤ بتعرف الكلمة من خلال مهارات الوعي الصوتي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه: توجد معاملات تنبؤ دالة إحصائياً لمهارات الوعي الصوتي بمهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

للكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بالأداء في الفهم القرائي من مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي استخدم الباحثون أسلوب تحليل الانحدار المتعدد خطوة بخطوة Stepwise Multiple Regression، وجدول (١١)

النموذج	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدالة	معامل الارتباط المتعدد(R)	نسبة الإسهام (R Square)
١	مهارة التجزئة	الانحدار	٢٣٧٣.٣٢٧	١	٢٣٧٣.٣٢٧	١٨٨.٢٢٨	٠,٠٠١	٠,٨٢٥	٠,٦٨١
		البواقي	١١٠٩.٥٧٣	٨٨	١٢.٦٠٩				
		المجموع	٣٤٨٢.٩٠٠	٨٩					
٢	مهارة التجزئة	الانحدار	٢٧٨٢.٣٧٣	٢	١٣٩١.١٨٧	١٧٢.٧٧٥	٠,٠٠١	٠,٨٩٤	٠,٧٩٩
	تمييز الوحدة الصوتية	البواقي	٧٠٠.٥٢٧	٨٧	٨.٠٥٢				
		المجموع	٣٤٨٢.٩٠٠	٨٩					
٣	مهارة التجزئة	الانحدار	٢٩٧٩.٠١٥	٣	٩٩٣.٠٠٥	١٦٩.٤٨٠	٠,٠٠١	٠,٩٢٥	٠,٨٥٥
	تمييز الوحدة الصوتية	البواقي	٥٠٣.٨٨٥	٨٦	٥.٨٥٩				
	مهارة الإضافة	المجموع	٣٤٨٢.٩٠٠	٨٩					
٤	مهارة التجزئة	الانحدار	٣٠٣٦.٥٨٧	٤	٧٥٩.١٤٧	١٤٤.٥٧٩	٠,٠٠١	٠,٩٣٤	٠,٨٧٢
	تمييز الوحدة الصوتية	البواقي	٤٤٦.٣١٣	٨٥	٥.٢٥١				
	مهارة الإضافة	المجموع	٣٤٨٢.٩٠٠	٨٩					
	مهارة الحذف								
٥	مهارة التجزئة	الانحدار	٣٠٧٧.٣٣٧	٥	٦١٥.٤٦٧	١٢٧.٤٧٥	٠,٠٠١	٠,٩٤٠	٠,٨٨٤

النموذج	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدالة	معامل الارتباط المتعدد(R)	نسبة الإسهام (R Square)
	تمييز الوحدة الصوتية	البواقي	٤٠٥.٥٦٣	٨٤	٤.٨٢٨				
	مهارة الإضافة								
	مهارة الحذف	المجموع		٨٩					
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات								

جدول (١١) يوضح خمس نماذج، يتضمن النموذج الخامس مهارات الوعي الصوتي مرتبة كالآتي:(مهارة التجزئة، مهارة تمييز الوحدة الصوتية، مهارة الإضافة، مهارة الحذف ، مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات) بمعامل ارتباط (٠,٩٤٠)، وبنسبة إسهام في التباين للأداء في الفهم القرائي (٠,٨٨٤).

يوضح جدول(١٢) دلالة معاملات التنبؤ بالأداء في الفهم القرائي من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

النموذج	البعد	معامل الانحدار غير المعياري		المعاملات المعيارية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمةBeta		
١	الثابت	٢.٢٨١	٠,٨١٤	٠,٨٢٥	٢.٨٠٢	٠,٠٠٥
	مهارة التجزئة	٠,٩٨٤	٠,٠٧٢		١٣.٧٢٠	٠,٠٠١
٢	الثابت	١.٩٧٥	٠,٦٥٢		٣.٠٣١	٠,٠٠١
	مهارة التجزئة	٠,٦٤٠	٠,٠٧٥	٠,٥٣٧	٨.٥٥١	٠,٠٠١
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٦٨١	٠,٠٩٦	٠,٤٤٨	٧.١٢٧	٠,٠٠١
٣	الثابت	١.٨٠١	٠,٥٥٧		٣.٢٣٦	٠,٠٠١
	مهارة التجزئة	٠,٤٧٩	٠,٠٧٠	٠,٤٠٢	٦.٨٦٩	٠,٠٠١
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٥٥٥	٠,٠٨٤	٠,٣٦٥	٦.٥٨٤	٠,٠٠١
	مهارة الإضافة	٠,٨٠٠	٠,١٣٨	٠,٣١٠	٥.٧٩٣	٠,٠٠١
٤	الثابت	١.٤٥١	٠,٥٣٨		٢.٦٩٩	٠,٠١
	مهارة التجزئة	٠,٤٢٨	٠,٠٦٨	٠,٣٦٠	٦.٣٣٠	٠,٠٠١

النموذج	البعد	معامل الانحدار غير المعياري		المعاملات المعيارية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمةBeta		
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٤٣٧	٠,٠٨٨	٠,٢٨٧	٤.٩٨٨	٠,٠٠١
	مهارة الإضافة	٠,٦٩٤	٠,١٣٥	٠,٢٦٩	٥.١٥٠	٠,٠٠١
	مهارة الحذف	٠,٥٠٠	٠,١٥١	٠,١٩٠	٣.٣١١	٠,٠٠١
٥	الثابت	١.٤٨٧	٠,٥١٦		٢.٨٨٤	٠,٠٠٥
	مهارة التجزئة	٠,٣٥٣	٠,٠٧٠	٠,٢٩٦	٥.٠٤٤	٠,٠٠١
	تمييز الوحدة الصوتية	٠,٤٥٤	٠,٠٨٤	٠,٢٩٨	٥.٣٩٣	٠,٠٠١
	مهارة الإضافة	٠,٥٣٨	٠,١٤٠	٠,٢٠٨	٣.٨٤٤	٠,٠٠١
	مهارة الحذف	٠,٥١٧	٠,١٤٥	٠,١٩٦	٣.٥٦٦	٠,٠٠١
	مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات.	٠,٤٩٠	٠,١٦٩	٠,١٤٧	٢.٩٠٥	٠,٠٠٥

جدول (١٢) يوضح أنه من الممكن التنبؤ بارتفاع مستوى الأداء في الفهم القرائي من خلال مهارات الوعي الصوتي ماعدا مهارة التقفية بمعاملات تنبؤ مقدارها (٠,٢٩٦، ٠,٢٩٨، ٠,٢٠٨، ٠,١٩٦، ٠,١٤٧) عند معاملات انحدار(٠,٣٥٣، ٠,٤٥٤، ٠,٥٣٨، ٠,٥١٧، ٠,٤٩٠)، وبنسبة إسهام في التباين للأداء في الفهم القرائي تبلغ (٠,٨٨٤)، ومن الممكن ترتيب المهارات تبعًا لمعاملات التنبؤ من الأعلى إلى الأقل (مهارة تمييز الوحدة الصوتية، مهارة التجزئة، مهارة الإضافة، مهارة الحذف، مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الرابع كليًا، حيث أمكن التنبؤ بالفهم القرائي من خلال مهارات الوعي الصوتي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة في أربع محاور:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مهارات الوعي الصوتي، ومهارات كل من مهارات تعرف الكلمة.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الوعي الصوتي من المتطلبات الجوهرية في تشكيل وبناء مهارات تعرف الكلمة لدى التلاميذ ، لذلك يستوجب الاهتمام بتعليمها وتعلمها باستراتيجيات منظمة ومتسلسلة اعتباراً من مرحلة الروضة إلى المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، وتؤكد دراسة حسنين علي عطا(٢٠١٨، ص١٥٣) أن الوعي الصوتي يعد ضروريًا لتمكن المتعلم المبتدئ من تطوير المهارات اللغوية، واستخدام النظام الأبجدي لاكتساب المهارات السمعية ، فالعلاقة بين الوعي الصوتي والقدرة على القراءة علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة(تهاني صبري شعبان،٢٠١٤، ص ١)، عند توافر مهارات الوعي الصوتي بصورة جيدة وسابقة للغة تؤدي إلى نتائج أفضل في اكتسابها، بينما تؤدي اللغة من جهة أخرى إلى تحسين وتطوير قدرة الوعي الصوتي.

توضح دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥، ص١٤٢) أن العلاقة بين مهارات الوعي والقراءة علاقة تبادلية في طبيعتها إذ إن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به حيث تعتمد القراءة المبكرة على فهم التركيب الداخلي للكلمات، وبالتالي فإن العمل على تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال له فعاليته الكبيرة في تنمية وتدعيم القراءة المبكرة.

تتفق نتائج البحث الحالي مع ذات علاقة ارتباطية موجبة بمهارة قراءة الكلمة للمرحلة الابتدائية، فمنها دراسة (Wise, J.; Sevcik, R.; Morris, R.; Lovett, M. & Wolf, M., 2007)، ودراسة عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨)، ودراسة إسماعيل لعيس (٢٠٠٩)، ودراسة (Taiba & Haynes, 2011)، ودراسة (Waldman, Z., 2012).

٢- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مهارات الوعي الصوتي، ومهارات الفهم القرائي.

تجتمع وتتفاعل مهارات القراءة ككتل البناء لتظهر قدرة المتعلم على القراءة، ولا تظهر إلا من خلال تآزرها (محمود جلال سليمان،٢٠٠٦، ص١٣٤)، فالتلميذ

الذي يتعرف على الكلمات بطلاقة يستطيع فهم وتذكر ما يقرؤه، وسيحقق نجاحًا في الفهم القرائي، أما التلميذ الذي يتعرف على الكلمات ببطء فسوف يعاني من صعوبة في الفهم القرائي، ويمثل الضعف في تعرف وطلاقة تعرف الكلمة عنق الزجاجة في القراءة، ومنع القارئ من تحقيق مستويات أعمق من الفهم (رفاعي شوقي حسين،٢٠٢١، ص٣٣٦)، ويسهم الوعي الصوتي في الربط بين الكلمة والصورة، ومعرفة كتابيتها والتمييز الصوتي والبصري، وينمي القدرة على تجميع الأصوات لتكوين مقاطع وكلمات، والنظر إليها كوحدات مستقلة ويُعد هذا من المراحل الأساسية لتعلم القراءة(مرام عبد الرحمن البديرات، ومحمد رجا ربابعة، ٢٠١٩، ص٤٢)، فهناك علاقة تبادلية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات تعرف الكلمة، وفك تشفير الكلمة وقراءتها بطلاقة يسهم في تفسيرها في تركيبها السياقي للوصول إلى فهم دلالتها وفهم المقروء.

تتفق نتائج فرض البحث الحالي مع بعض الدراسات كدراسة مسعد أبو الديار (٢٠١١) التي أكدت وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية ودرجة قراءة الكلمات غير الحقيقية) والفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك دراسة أسامة فاروق مصطفى(٢٠٢١) التي أكدت على أن تحسين مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسين مهارات الفهم القرائي، ودراسة نصرة محمد جلجل، وحسني زكريا النجار ، وصفاء علي البحيري (٢٠٢١) أكدت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي والفهم السماعي ومفهوم الذات القرائية لدى المعسرين قرائيًا، أكدت بعض الدراسات على أن مهارات الفهم القرائي يمكن تنميته عن طريق البرامج القائمة على مهارات الوعي الصوتي، كدراسة آمال عبد السميع أباظة، وأميرة الدسوقي شعلان، ومروة نشأت معوض(٢٠٢٠) ، ودراسة عقيلي موسى (٢٠٠٩)، ودراسة كلٍ من: عبد الفتاح مطر، و واصف العايد (٢٠٠٩)، ودراسة عوض هاشم

(٢٠١٠)، ودراسة محمد المصري (٢٠١٦)، ودراسة سلوى السنوسي (٢٠١٧)، ودراسة مريم السند (٢٠١٧).

٣- أمكن التنبؤ بمهارات تعرف الكلمة من خلال مهارات الوعي الصوتي بمعاملات تنبؤ مقدارها(٠,٣٦٠، ٠,١١٠، ٠,٢١٨، ٠,٢٢٠، ٠,١٥٨، ٠,١٣٢)، وبمعاملات انحدار(٠,٨٥٦، ٠,٦٢٨، ١,٤٤٣، ٠,٠,٦٦٦، ٠,٨١٤، ٠,٦٩٢)، و بنسبة إسهام في التباين للأداء في تعرف الكلمة ٠,٩٣٩)، ويمكن ترتيب المهارات تبعًا لمعاملات التنبؤ من الأعلى للأقل(مهارة التجزئة، مهارة تمييز الوحدة الصوتية، ، مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات ، مهارة الإضافة، مهارة الحذف ، مهارة التقفية)، ويمكن تفسير النتائج في ضوء أن العلاقة بين مهارات تعرف الكلمة ومهارات الوعي الصوتي علاقة تبادلية فمهارات تعرف الكلمة وقراءتها يتطلب اكتساب مهارات الوعي الصوتي والعكس ، كما يعد الوعي الصوتي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة فبعض جوانب الوعي الصوتي يكون نتيجة لتعلم الحروف الهجائية، فبدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الصوتية محدودا بدرجة كبيرة، فمهارة التجزئة تعد منبئًا قويًا ومميزًا لمهارات تعرف الكلمة، ويليها مهارة تمييز الوحدات الصوتية، وهاتان المهارتان أساس لفك شفرة الكلمة وقراءتها كما تسهمان فيما يعرف باللعب بالكلمات من خلال الإضافة والحذف، ومزج الأصوات لتكوين كلمات جديدة وتحديد الكلمات المتشابهة في الوزن والقافية.

تؤكد دراسة (Victoria S. Henbest & Kenn Apel, 2017, p303) أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات عالية في الوعي الصوتي يكونون أكثر نجاحًا في قراءة الكلمات من التلاميذ الذين يعانون ضعفًا في مهارات الوعي الصوتي، كما توصلت دراسة عبد الناصر أنيس(٢٠٠٨، ص ٥٦) أن الوعي الصوتي مميز قوي بين ضعاف وجيدي القراءة، وأن ٧٤% من ذوي صعوبات القراءة الذين تم التعرف

عليهم في سن التاسعة، أي الصف الثالث الابتدائي، ظل مستواهم متدنيًا في القراءة حتى مع تقدمهم في المراحل الدراسية وصولًا إلى المرحلة الثانوية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Lesaux, Rupp, & Siegel, 2007) على أن الوعي الصوتي منبئ قوي لمهارات تعرف الكلمة في مرحلة الروضة، كما أكدت دراسة (Taiba&Haynes,2011) أن الوعي الصوتي أكثر المقاييس تنبؤًا بجميع مهارات القراءة للمرحلة الابتدائية.

توضح هذه النتائج أن الوعي الصوتي منبئ قوي وذات مصداقية لمهارات تعرف الكلمة وهذا يبرر التأثير الإيجابي للبرامج التدريبية والإثرائية والعلاجية القائمة على الوعي الصوتي كدراسة علاء سعيد الدرس (٢٠١١) التي أكدت فعالية التدريب على استراتيجية الوعي الصوتي في تخفيف العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي العسر القرائي في اللغة الإنجليزية، كما توصلت نتائج دراسة محمد المصري (٢٠١٦) إلى فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الصوتي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، بينما دراسة كل من حفصة الفارسي؛ ومحمود إمام (٢٠١٧) أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مدخل الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات القراءة، وأوصت بضرورة استخدام مدخل الوعي الصوتي لتحسين مهارة فك الترميز بصفة خاصة والقراءة بصفة عامة لأثره الإيجابي على تحسن الأداء القرائي للطلبة ذوي صعوبات القراءة.

٤- أمكن التنبؤ بمهارات الفهم القرائي من خلال مهارات الوعي الصوتي بمعاملات تنبؤ مقدارها (٠,٢٩٦، ٠,٢٩٨، ٠,٢٠٨، ٠,١٩٦، ٠,١٤٧) ما عدا مهارة التقفية عند معاملات انحدار(٠,٣٥٣، ٠,٤٥٤،٠,٥٣٨، ٠,٥١٧، ٠,٤٩٠)، وبنسبة إسهام في التباين للأداء في الفهم القرائي تبلغ (٠,٨٨٤)، ومن الممكن ترتيب المهارات تبعًا لمعاملات التنبؤ من الأعلى إلى الأقل (مهارة تمييز الوحدة الصوتية،

مهارة التجزئة، مهارة الإضافة، مهارة الحذف، مهارة توليف الأصوات لتكوين كلمات).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الوعي هو قدرة الطفل على إدراك أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع ثم كلمات ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها (عبير طوسون،٢٠١٦، ص١٩٠)، فمن خلال هذه النتيجة نجد أن مهارة تمييز الوحدة الصوتية منبئ قوي في مهارات الفهم القرائي، ويرجع إلى أن إدراك الطفل للأصوات الحروف وإدراكه أن الكلمات تتكون من عدة أصوات مستقلة أصوات، بالإضافة إلى وعيه بتجزئة الكلمة إلى مقاطع، وتجزئة الجمل إلى كلمات يسهم في الفهم القرائي ومن خلال اتقان هاتان المهارتان يكون بمقدوره الحذف والإضافة ومزج الأصوات لتكوين كلمات جديدة، وهذه المهارات تسهم جميعها في تعرف الكلمة وفهم دلالتها في سياق النص المقروء وهذا ما تؤكده دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٥، ص ١٣٨) على أن إتقان الطفل لهذه المهارات يجعله قادرًا على اللعب بالكلمات وهو يعني الحصول على كلمات جديدة، لذلك يعد الوعي الصوتي أحد المتطلبات الأساسية لمعرفة الأصوات وهو يتنبأ فيما بعد بمدى الإنجاز في مجال القراءة لمرحلة الروضة.

تتفق نتائج الفرض مع دراسة (Catts, Herrera, Nielsen, & Bridges, 2015)ودراسة (Peng Peng, Douglas Fuchs, , Lynn S. Fuchs, , Amy M. Elleman, Devin M. Kearns, Jennifer K. Gilbert, , Donald L. Compton, Eunsoo Cho, and Samuel Patton, 2019) على أن الوعي الصوتي منبئ قوي للفهم القرائي بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق مع نتائج دراسة مسعد أبو الديار(٢٠١١) على وجود فروق دالة في متوسط درجات اختبار حذف المقاطع والأصوات بين الضعاف والفائقين في الفهم القرائي للمرحلة الابتدائية.

يمكن تبرير فاعلية البرامج العلاجية القائمة على مهارات الوعي الصوتي في ضوء أن مهارات الوعي الصوتي ذات مصدقية للتنبؤ بمهارات الفهم القرائي كدراسة عقيلي موسى (٢٠٠٩)، دراسة كلٍ من: عبد الفتاح مطر، وواصف العايد (٢٠٠٩)، دراسة عوض هاشم (٢٠١٠)، دراسة محمد المصري (٢٠١٦)، دراسة سلوى السنوسي (٢٠١٧)، دراسة مريم السند (٢٠١٧)، ودراسة أمال عبد السميع أباظة، وأميرة الدسوقي شعلان، ومروة نشأت معوض(٢٠٢٠).

الختام: تعد مهارات الوعي الصوتي من أفضل المستويات اللغوية تنبؤاً لمهارات تعرف الكلمة، ومهارات الفهم القرائي في الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية بصفة عامة، ولكن مهارات التجزئة ومهارات تمييز الوحدات الصوتية تعد من أفضل مهارات الوعي الصوتي في التنبؤ بمهارات القراءة بصفة خاصة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:

١.تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على استخدام مهارات الوعي الصوتي لرفع أداء القراءة لديهم.

٢.تفعيل نتائج قياس وتقييم مهارات الوعي الصوتي في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.

٣.إجراء المزيد من البحوث حول أثر بعض استراتيجيات تنمية مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات الإملاء.

٤.تدريب المعلمين على تقييم مهارات الوعي الصوتي، واستخدام أنجع الطرائق لتدريس مهارات القراءة والكتابة.

٥.توظيف مهارات الوعي الصوتي داخل مناهج اللغة العربية لمرحلتي الروضة والابتدائي.

البحوث المقترحة:

بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن اقتراح بحوث ودراسات مستقبلية في هذا المجال، كالتالي:

١. الوعي الصوتي وعلاقته بمعدل سرعة القراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة.
٢. فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
٤. فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين لتنمية كفايات تعليم مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.
٥. فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات لتنمية كفايات تعليم مهارات الوعي الصوتي لأطفال مرحلة الروضة.

المراجع:

أسامة فاروق مصطفى. (٢٠٢١). برنامج قائم على التدريب السمعي اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين بعض مهارات القراءة "التعرف–الفهم" لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكتروني. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية،** كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥(١)، ١٤٩–٢٤٦.

إسماعيل لعيس. (٢٠٠٩). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. **مجلة الطفولة العربية،** ١٠(٣٨)، ٤٦–٢٨.

آمال عبد السميع باظة، وأميرة الدسوقي شعلان، ومروة نشأت معوض.(٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبى قائم على مهارات الوعي الصوتي لتنمية الفهم القرائي

لدى الأطفال ضعاف السمع. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ٣(٤)،٣٦١ - ٣٨٨.

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

إيهاب الببلاوي؛ والسيد أحمد. (٢٠١٢). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة** .الرياض: دار الزهراء.

تهاني شعبان. (٢٠١٤). **برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

جاد البحيري؛ وجون إيفرات؛ وعبد الستار محفوظي؛ ومسعد أبو الديار. (٢٠١٤). **الدسلكسيا دليل الباحث العربي**، (ط٣). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

حاتم البصيص. (٢٠١١). **تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجات متعددة للتدريس والتقويم**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

حسنين علي عطا. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٦(٢٢)، ١٤١-٢٠٦.

حفصة الفارسي؛ ومحمود إمام. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس**، ١١(٢)، ٣١٥-٣٣٦.

رفاعي شوقي حسين. (٢٠٢١). العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، كلية التربية بجامعة سوهاج، ٨٨، ٣٣٠-٣٨١.

سلوى عاطف السنوسي. (٢٠١٧). **برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي لرفع الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.** رسالة دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

سليمان يوسف. (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.** القاهرة: الانجلو المصرية.

سمير عبد الوهاب؛ وأحمد الكردي؛ و محمود جلال الدين سليمان. (٢٠٠٤). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية. (ط٢).** المنصورة: المكتبة العصرية.

السيد عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٣). **سيكولوجية اللغة والطفل.** القاهرة: دار الفكر العربي.

شادية السيد متولي السيد. (٢٠١٧). **أثر اللعب في تنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذاتويين. (٣٤)،** ص ص ٢٣-٥٣، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

عادل عبد الله محمد. (٢٠٠٥). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الفتاح مطر؛ وواصف محمد، العايد. (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى صعوبات تعلم القراءة، **المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل البحث العلمي في مجال الإعاقة.** الرياض، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، من الفترة ٢٢-٢٦ مارس.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (اغسطس, ٢٠٠٨). الدلالات التنبؤية لمهارات المعالجة الصوتية بمستوى تعرف وقراءة الكلمة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية .جامعة المنصورة. ***مجلة رعاية وتنمية الطفولة***، ٢(٦)، ٣-٧٢.

عقيلي موسى. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم). مصر: **كلية التربية بأسيوط**، ٢٥(٢)، ٣٥٥-٤٥٨.

علاء سعيد الدرس. (٢٠١١). **أثر التدريب على بعض استراتيجيات التجهيز الفونولوجي في العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

عوض عبد العظيم هاشم. (٢٠١٠). الفروق في الوعي الفونولوجي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٦٧) إبريل، ٣٤٥-٣٧٤.

محمد السعيد المصري. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. **العلوم التربوية**، ٢٤(٢)، ٥١٩-٥٨٣.

مرام عبد الرحمن البديرات؛ ومحمد رجا ربابعة. (٢٠١٩). **أثر تمييز الوعي الصوتي في تعلم القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم القرائي**. رسالة ماجيستير. كلية الدراسات العليا بجامعة مؤتة، الصفحات١-٦٤.

مسعد أبو الديار. (٢٠١١). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧١)، ٤٨٧ -٥٢٥.

مسعد أبو الديار. (٢٠١١). دور نظرية الخلل المزدوج في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة. **مجلة مركز تقويم وتعليم الطفل**، (٨)، ٤٣-٤٢.

مسعد أبو الديار؛ وجاد البحيري؛ ونادية طيبة؛ وعبد الستار محفوظي؛ وجون إيفرات. (٢٠١٤). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة.** (ط٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار ؛ وصفاء علي البحيري. (٢٠٢١). الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين قرائيًا. **مجلة كلية تربية،** جامعة كفر الشيخ، (١٠٠)، ٤١٥-٤٥٠.

نعيمة المهدي أبو شاقور. (٢٠١٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة بالصف الأول من التعليم الأساسي الابتدائي. **أبحاث معرفية،** (٦). ٢٠٧- ٢٣٦.

Brunswick, Nicola; McDougall, Siné; & Morn, Paul. (2010). **Reading and Dyslexia in Different Orthographies**. New York ،USA: Psychology Press.

Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. Reading and Writing, 28(9), 1407–1425. doi:10.1007/s11145-015-9576-x.

Das, J. P.. (2009). **Reading Diffi culties and Dyslexia - An Interpretation for Teachers. SAGE Publications India** Pvt Ltd. ISBN: 978-81-7829-895-5.

Elbeherii, G.& Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 20(3), 273–294. Doi: 10.1007/s11145-006-9031-0.

Farquharson, K.; Centanni, T.M.; Franzluebbers,C.E. & Hogan,T. P. (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. **Frontiers in Psychology**,(3),1-10. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00838.

Hogan, T., Catts, H., &. Little, T . (2005). The relationship between phonological awareness and reading: implications for the assessment of phonological awareness. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 36, 285-293. doi:10.1044/0161-1461(2005/029).

Hope, K. Gerde ،Lori E. Skibbe ،Tanya S. Wright و ، Chelsea R. Samples. (2016). A Content Analysis of Phonological Awareness and Phonics in Commonly Used Head Start Curricula. **Early Childhood Education Journal**, 44, 233- 225. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0703-8.

Huo, Shuting & Wang, Shufen. (16 May, 2017). The Effectiveness of Phonological-Based Instruction in English As a Foreign Language Student at Primary School Level: A Research Synthesis. **Frontiers in Education**. pp: 1-3. (doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00015)

Jason, L. Anthony& David J. Francis. (2005). Development of Phonological Awareness. **American Psychological Society**. 14(5), 255-259

Lees, Laura. (3 may, 2016). **Effects of Phonological Intervention on At-Risk Kindergarten Students with Reading Difficulties**. *Dissertations and Capstones*. 980,1- 36. http://mds.marshall.edu/etd.

Lesaux, N. K., Rupp, A. A., & Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, 99(4), 821–834.

Mann, V. A. &Foy, J. G. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. **Annals of Dyslexia**, 53(1), 149-173

MINARIZA MARUAL, GILLACO. (November 014). Level of Word Recognition and Reading Comprehension: A Basis for a Reading Program. **Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences**. Vol. 1, No. 5. pp: 69-75.

Passenger, T.; Stuart, M. &Terrell, C. (2000). Phonological processing and early literacy. **Journal of Research in Reading**, 23(1), 55-66. (Doi: 10.1111/ 1467- 9817. 00102).

Peng Peng, Douglas Fuchs, Lynn S. Fuchs, Amy M. Elleman, Devin M. Kearns, Jennifer K. Gilbert, Donald L. Compton, Eunsoo Cho, and Samuel Patton. (2019). A Longitudinal Analysis of the Trajectories and Predictors of Word Reading and Reading Comprehension Development Among At-Risk Readers. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 52(3), 195–208.

Taibah, N. J. & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. **An Interdisciplinary Journal**, 24, 1019–1024.Retrievedfrom: https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-010-9273-8/fulltext.html.

Torppa, M.; Lyytinen, P.; Erskine, J.; Eklund, K. & Lyytinen H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. **Journal of Learning Disabilities**, 43(4), 308-321.doi: 10.1177/0022219410369096.

Victoria S. Henbest& Kenn Ape. (2017). Effective Word Reading Instruction: What Does the Evidence Tell Us? Communication Disorders Quarterly, 9(1), 303–311. DOI: 10.1177/1525740116685183.

Waldman, Z. (2012). Phonological awareness development in cochlear implant and hearing aid users. **MGH Institute of Health**.

Wise, J.; Sevcik, R.; Morris, R.; Lovett, M. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 50, 1093-1109. Doi: 10.1044/1092-4388(2007/076).