البحث الأول:

فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د / محمد السيد إبراهيم سالم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د / محمد السيد إبراهيم سالم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. وقدم البحث قائمة بمهارات الوعي الصوتي، وقائمة بمهارات القراءة الجهرية، وأيضا قدم وحدة تدريبية على مهارات الوعي الصوتي، واستخدام البحث ثلاث أدوات للقياس: بطاقة ملاحظة الإضطرابات الصوتية، وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية، ومقياس تقدير متدرج لمهارات القراءة الجهرية. وتكونت عينة البحث من (٣٦) تلميذا؛ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية؛ تم اختيارهم باستخدام بطاقة ملاحظة (الإضطرابات الصوتية).وأشارت النتائج إلى أن الوحدة التدريبية على مهارات الوعي الصوتي: كانت فاعلة (إجمالاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة. وكانت فاعلة (تفصيلاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.وأوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، لتدريبهم على استراتيجيات تنمية الوعي الصوتي. وتجهيز المدارس الابتدائية بالمعامل. ومراجعة كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية بشكل دوري. وإنتاج برمجيات تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية. وإعداد قاموس لغوي ناطق لتلاميذ المرحلة الابتدائية. والاهتمام بتشخيص وعلاج الاضطرابات الصوتية بالمرحلة الابتدائية. وتصميم اختبارات ومقاييس مناسبة للوعي الصوتي في البيئة العربية. وتوجيه الجهود البحثية لتعميق الجوانب الصوتية لعمليات القراءة على المستوى التجريبي.

الكلمات المفتاحية: مهارات - الوعي الصوتي - صعوبات القراءة الجهرية - الإضطرابات الصوتية - المرحلة الابتدائية.

Effectiveness of training on Phonological awareness skills In the treatment of loud reading disabilities (Phonological Disorders) of primary school students.

Dr. Mohammed El-sayed Ibrahim Salem

Abstract :

The current research aims to determine the effectiveness of Training on Phonological awareness skills in the treatment of loud reading disabilities (Phonological Disorders) of primary school students with learning disabilities.The research presented: a list of skills of Phonological awareness, a list of aloud reading skills, a training module on Phonological awareness skills, and used three instruments of measurement: Phonological Disturbance note card, Observation note card, and Rating Scale (Rubric).The study sample consisted of (36) students with learning disabilities in the third grade of the primary

stage. They were selected by the Phonological Disturbance note card.The results indicated that: the training module was effective in developing the loud reading skills (treatment of Phonological disorders) in primary school students with reading disabilities (overall).& It was effective in developing the loud reading skills (treatment of Phonological disorders) in primary school students with reading disabilities (Detailed).The research recommended that: A training course must be provided for Arabic language teachers in the primary stage, on strategies for developing Phonological awareness. Providing primary schools with laboratories. Reviewing reading books at the primary stage periodically. Producing teaching software for reading course at the primary level. Preparing a spoken language dictionary for primary school students. Attention to Diagnosis and Treatment (Phonological Disorders) in primary school stage. Designing suitable Phonological awareness tests in the Arab environment. Directing research efforts to deepen the Phonological aspects of reading processes at the Experimental level.

Key Words : Skills - Phonological Awareness - Loud Reading Disabilities - Phonological Disorders - Primary school .

- **مقدمة**:

مما لاشك فيه أن المرحلة الابتدائية أهم مرحلة تعليمية في حياة المتعلم، ففيها يكتسب جميع المهارات الأساسية لحياته الحالية والمستقبلية، ولعل من أهم هذه المهارات مهارات القراءة والكتابة.

وللقراءة باعتبارها من أشهر فنون اللغة أهمية عظيمة في حياة تلميذ المرحلة الابتدائية؛ فهي من أدوات اكتساب المعرفة، كما أنها متطلب أساسي لعمليتي التعليم والتعلم في جميع المواد الدراسية، بالاضافة إلى أن أي خلل في آليات تعليمها وتعلمها يؤدي بشكل تلقائي في أغلب الحالات إلى صعوبات في تعلمها.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها المتخصصون في مجال صعوبات تعلم القراءة على المستويين النظري والتطبيقي منذ منتصف القرن الماضي وحتى الآن؛ إلا أن معظم البحوث والدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية تشير إلى أنهم يعانون من صعوبات قراءة، وأن هذه الصعوبات تعوق تعلمهم، وربما أدت لتسربهم من النظام التعليمي. (Katzman, L. i., 2001)

والملاحظ أن معظم محاولات تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة دارت حول أطر ومظاهر الصعوبات على المستوى الاجرائي، دون أن تتعمق في بنية الصعوبة الواحدة وعلاقتها بمكونات مجال حدوثها ألا وهو القراءة؛ ما جعل أغلب تلك المحاولات تقدم حلولاً مؤقتة لبعض الصعوبات، دون أن تكتسب تلك الحلول صفة القابلية للتعميم.

هـذا وقـد تنوعـت الدراسـات في تناولها للعلاقـة بـين الـوعي الصـوتي والقـراءة وصعوبات تعلمها ؛ واختلفت نتائجها بشكل يجعل الباحثين يتساءلون: أيّ تلك الدراسات يتبنون؟! وأي النتائج يمكن الاعتماد عليها في تنمية الوعي الصوتي؟ وكيف يمكن توظيفه في تعليم القراءة، وكذا التخلص من صعوباتها؟

- **مشكلة البحث**:

انطلاقاً مما سبق ذكره، ونظراً لانتشار صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأيضاً عدم نجاعة أغلب الحلول البحثية للتعامل مع المشكلة بأبعادها المختلفة؛ فقد ظهرت لدى الباحث فكرة قائمة على فحص أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي باعتباره أحد مكونات عملية القراءة في علاج بعض صعوبات تعلمها بالمرحلة الابتدائية.

- **تساؤلات البحث**:

للبحث الحالي سؤال واحد رئيسي:

س: ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- س١: ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- س٢: ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- س٣: ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟
- س٤: ما التصور المقترح لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مهارات الوعي الصوتي؟
- س٥: ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

- **فروض البحث**:

طبيعة هذا البحث تقتضي وجود فرض واحد للإجابة على السؤال الرابع للبحث، وقد صاغ الباحث هذا الفرض بصورة ثنائية؛ كالتالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير المتدرج.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تصميم وبناء وحدة تدريبية مقترحة للتدريب على مهارات الوعي الصوتي بالمرحلة الابتدائية.
- تحديد مدى فاعلية الوحدة التدريبية المقترحة في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **أهمية البحث**:

الدراسة الحالية على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية، وأهميتها تبدو من ثلاثة مناحي هي:

- **الأول : من ناحية التوجه**:

فالبحث يواكب الاتجاهات العالمية الداعية إلى توظيف كل ما من شأنه أن يُسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، وكذلك الالتفات لكل مكونات عملية القراءة أثناء تعليمها؛ خصوصا الوعي الصوتي Phonological awareness، وما يرتبط به من إجراءات، والذي يُعتبر إهماله من أسباب صعوبات التعلم في تلك المرحلة.

- **الثاني: من ناحية المرحلة التعليمية**:

فالبحث يتناول صعوبات تعلم القراءة (على عظم تأثيرها) بالمرحلة الابتدائية، (على أهميتها)؛ فأهمية الموضوع تتعاظم بتعاظم متغيراته، وتتعدد بتعدد أبعاد أهمية المرحلة الابتدائية.

- **الثالث: من ناحية الموضوع**:

فالبحث يتناول تأثير الوعي الصوتي على صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وهو أمرٍ من الأهمية بمكان، كما يبرز العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة، وأيضا يقدم تصورا لتوظيف الوعي الصوتي في تعليم القراءة وعلاج صعوباتها في تلك المرحلة.

- **حدود البحث**:

ترتبط نتائج الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- العينة: مجموعة من تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- المهارات: المهارات الخمس الأساسية للوعي الصوتي.
- الصعوبات: بعض صعوبات القراءة (الجهرية) المرتبطة بالوعي الصوتي.

- **مصطلحات البحث**:

- الوعي الصوتي: هو" المعرفة بالوحدات الصوتية؛ مُمثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتجزئة الرموز المكونة للكلمات،

والتعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعًا، وإنتاجًا". (سليمان،٢٣،٢٠٠٦)

- صعوبات تعلم القراءة: تُعرف صعوبات القراءة *Dyslexia* بأنها: "عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية". (عبد الرحيم،٧٦،١٩٩٠)

- **المفاهيم الأساسية للبحث (الإطار النظري):**
- **أولاً: الوعي الصوتي (مفهومه، أهميته، مستوياته، تقييمه، تنميته).**

مع ظهورعلم اللغة التطبيقي لم تعد اهتمامات علم اللغة الحديث قاصرة على الجوانب النظرية والتحليلية في دراسة اللغة فقط، بل اتسعت وتنوعت لتشمل مهام جديدة هدفها الأساسي خدمة المجتمع، مثل: دراسة عيوب النطق، ومشكلات التخاطب والكلام، وعلاجها ما أمكن، وأيضا دراسة نمو الطفل اللغوي بكل مكوناته، خاصة الجوانب الصوتية.

فالطبيعة الصوتية من خصائص اللغة؛ فاللغة تتكون من وحدات صوتية، ومقاطع، وكلمات، وجمل. وتنتقل هذه الخاصية لفنون اللغة بالتبعية، والوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة.

وتأتي دواعي الاهتمام بالوعي الصوتي انطلاقاً من أن المنظومة الألفبائية العربية، تختلف عن المنظومات الشكلية Logographique كما في اللغات الصينية واليابانية، والتي تحمل فيها الرموز دلالات في ذاتها بخلاف النظام الألفبائي، والتي تعكس فيه الرموز الأصوات؛ إذْ تظهر الأصوات في شكل حروف.

وانطلاقاً من أهمية الوعي الصوتي، ودوره في اتساق البناء اللغوي السليم، فقد حظي باهتمام الخبراء والمتخصصين، كما تعددت تعريفاته، فعُرف بأنه" إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة، والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة؛ مقاطع وأصوات مفردة " (Adams, 1990, P.46)، وعليه تُقاس تلك القدرة عن طريق تقطيع الكلمات لمقاطع وأصوات، ومقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي، وعن طريق عزل الصوت الأول والأخير من الكلمة، ومزج الأصوات المفردة أو المقاطع لتركيب كلمة.

كما عُرف بأنه" الوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم باجزائها، والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة" (Gombert, 1992, p.132)، ما يتطلب فصل الكلمة عن معناها، واعتبارها قالباً مركباً من مقاطع، وأصوات مفردة. وعُرّف في ضوء مكوناته بأنه" فهم الأساليب والإجراءات المختلفة التي يمكن للطفل بمقتضاها تجزئة اللغة إلى وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها". (Chard & Dickson, 1999,p.266)

أيضاً عُـرف بأنـه" القـدرة علـى تعريـف، ومعالجـة البنيـة الصـوتية للغـة الشفهية". (Layton & Deeny, 2002,p.84)

كما عُرّف بأنه" القدرة على إدراك أصوات الكلمات المنطوقة، ومعالجتها من خلال الوحدة الصوتية الواحدة، أو المقاطع الصوتية، أو الكلمات، للكلام المسموع". (Macmillan, 2002,p.32)

وأيضاً عُـرف بأنـه" حساسية الفرد للتركيب الصوتي لتيار الحديث، ووعيه بالوحدات المكونة له، وأن تيار الكلام يتكون من أصوات مفردة، وأن الوعي الصوتي هو أحد مكونات القدرة الماوراء لغوية Meta-linguistic، والتي تعني القدرة على استخدام المعالجة بالتحكم، في العمليات العقلية على مخرجات فهم الجمل، مثـل: إدراك الكـلام، والنمـو المعجمـي، وتطبيـق القواعـد الاسـتدلالية". (هواري،٢٠٠٣، ص ٦)

كما عُـرف بأنـه" المعرفة بالوحدات الصوتية؛ مُمثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتجزئة الرموز المكونة للكلمات، والتعامل معها في مستوى الكلمة بالمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعًا، وإنتاجًا". (سليمان، ٢٠٠٦، ص ٢٣)

وعليه فإن الوعي الصوتي نظرياً يعني امتلاك الطفل القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وآلية إخراجها الأصوات، وكيفية تشكل الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة، أو في كلمات.

ومن الناحية العملية فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك قدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، كالقدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة لكلمات، والكلمات لمقاطع، والمقاطع لأصوات، بالإضافة إلى مزج الأصوات المفردة لتكوين كلمات. وهذا يتطلب أن يدرك الطفل أن الكلمات المنطوقة عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (أصوات مفردة)، وليست وحدة صوتية واحدة.

وفي هذا الإطار يفرق المتخصصون بين ثلاثة مصطلحات أساسية هي: الوعي الصوتي Phonological Awareness، والوعي بالفونيمات Phonemic Awareness، والطريقة الصوتية Phonics، حيث يشير الوعي الصوتي للإدارك العام للأصوات بشكل مستقل عن معناها، بينما يشير الوعي بالفونيمات لفهم الطفل أن الكلمات المتضمنة يمكن تجزئتها وفق تسلسل معين إلى أصوات، في حين تشير الطريقة الصوتية لعملية جمع الأصوات والحروف لتشكيل رموز مكتوبة، وتتضمن إجراءات تعليم الأطفال النطق، والتلفظ، والجمع بين الحرف والصوت الدال عليه. (Snow, Burns, & Griffin ,1988)

والجدير بالذكر أن الوعي الصوتي في حقيقته يمثل جزءاً من الوعي اللغوي Language awareness والذي يتضمن بالإضافة للوعي الصوتي جوانب أخرى عديدة، كالجانب التركيبي، والجانب الدلالي... إلخ، ومن بين جميع مكونات الوعي اللغوي يبرز الوعي الصوتي كمكون جوهري في اتساق عمليات تعليم القراءة، حيث يتفق عدد كبير من الباحثين على أن النجاح في المهام المتعلقة بالوعي الصوتي هو المؤشر الأفضل للقدرة على اكتساب القراءة في المراحل الأولى. (Tunmer & Nesdale ,1985), (Catts ,1993), (Leitao, Hogber, & Fletcher ,1997)

والوعي الصوتي، كقدرة ذهنية - لغوية - يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة؛ لأن تعليم الحروف يشمل تعليم الأصوات التي تمثلها، وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة، وخاصة في منظومات الكتابة الألفبائية الشفافة، حيث العلاقة واضحة بين الحرف والصوت الذي يُمثله.

وقد أكد كل من Goswami, & Bryant (1990), Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips, & Burgess, S. (2003) على نظرية تنمية الوعي الصوتي التي ترى أن الوعي بالمقاطع الصوتية يتكون قبل الوعي بالسجع، الذي يتكون بدوره قبل الوعي بالوحدة الصوتية، كما أن اتجاه نمو الوعي الصوتي يختلف باختلاف طبيعة كل لغة؛ ففي الأسبانية، مثلاً الوعي بالقافية ليس مرتبطاً بتعلم القراءة. انطلاقاً من أن تطابق شكل الحرف مع صوته في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة ثابت بشكل كبير؛ على عكس اللغات ذات القواعد الهجائية المعقدة كالانجليزية، ما يؤكد على أن الاختلاف في المدخلات بين شكل الحرف وصوته يؤثر على نمو الوعي الصوتي في ضوء طبيعة كل لغة، وهذا بدوره يؤخذ في الاعتبار عند اختيار استراجيات تعليم القراءة من لغة لأخرى؛ فمثلاً يُفضل استخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على الوعي الصوتي في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة، واستبعادها من اللغات ذات القواعد الهجائية المعقدة.

وعموماً يسهل تنمية الوعي الصوتي في اللغة العربية بشكل سريع؛ لأن المبنى الصوتي الداخلي في العربية بسيط نسبياً، مقارنة بلغات أخرى مبناها الصوتي معقد، ولأن المنظومة الألفبائية العربية شفافة(مضبوطة بالشكل)، وأيضاً لأن العربية تحتوي بشكل أساسي على كلمات متعددة المقاطع.

كما أن اكتساب أي لغة يتطلب معرفة بنظامها الصوتي ومكوناته؛ وعلى رأسها الوعي الصوتي؛ مرتبطاً باللغة المنطوقة. خاصة أن اللغة اللفظية(الكلام) نتاج التناغم بين أربع عمليات هي: التنفس Respiration لتوفير الهواء اللازم

للنطق، وإخراج الصوت Phonation بواسطة الحنجرة والأحبال الصوتية، ورنين الصوت Resonance ويعني التذبذب وكذا الثبات الصوتي؛ لتغيير الموجة الصوتية، ونطق التشكيل Articulation عن طريق الشفاه، واللسان، وسقف الحلق، لإخراج الحروف كما ينبغي. (النحاس،٢٠٠٦)

- **أهمية الوعي الصوتي**:

تبدو أهمية الوعي الصوتي من جانبين: الأول: يُعتبر أحد أهم مكونات عملية القراءة، ومن متطلباتها الأساسية. فالوعي الصوتي يُعتبر مؤشرا على القدرة على القراءة، كما أن تطويره يؤدي إلى تحسن مهارات القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، كما يؤدي دورا سببيا في النمو القرائي، وعليه يصبح مؤشرا قويا على تعلم القراءة بفاعلية (Gillon & Dodd ,1997) .

والوعي الصوتي بمكوناته المختلفة من المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة في المرحلة الابتدائية؛ وذلك لأهمية معرفة الطفل للجوانب الصوتية للكلام، مثل: معرفة التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، وأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية غير متجانسة في أغلب الأحوال، فالوعي الصوتي ركيزة أساسية لاكتساب مهارات القراءة؛ فهو يساعد على النمو القرائي في المنظومة الألفبائية، لأن المنظومات الألفبائية كلها عبارة عن حروف تُمثل أصوات.

كما أن الوعي الصوتي من متطلبات تطوير المبدأ الأبجدي، الذي يشير لعلاقة الصوت بالرمز؛ فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي لتدريب الطفل على التحليل والتركيب حتى يتمكن من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهي بداية، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة في القراءة بعد ذلك؛ مما يُشكل لديه حساسية للربط بين الكلمات ذات المقاطع الصوتية المتشابهة (البدايات، أو النهايات الواحدة).

والوعي الصوتي كذلك يُعد مؤشراً واضحاً في الاستدلال على قدرة الطفل على تعلم القراءة من ناحية، والتحصيل فيها من ناحية أخرى، كما أنه ضرورة لتعلم التهجي، واكتساب مهارات الكتابة. (هواري، ٢٠٠٣)

الثاني: يُعتبر من أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة. يبدو الجانب الآخر لأهمية الوعي الصوتي في خطورة إهماله عند البدء في تعليم القراءة؛ لما يترتب على ذلك غالباً من صعوبات في القراءة، فقد ذكر Torgesen, Wagner & Rashotte (1997) أن من يعاني من ضعف مهارات الوعي الصوتي أكثر احتمالاً لأن يصبحوا من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما أشارت دراسة Stanovich (1986) إلى أن تراكم مشكلات الوعي الصوتي لدى الأطفال يؤدي إلى آثار سلبية على كافة مكونات البناء اللغوي لديهم،

كما أن غياب مهاراته يؤدي إلى ظهور سلسة متنامية من التأثيرات السالبة التي تنتهي غالبا بصعوبات تعلم؛ ولذا فمن الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي للأطفال باعتباره متطلباً سابقاً لتعليم القراءة.

ومما يؤكد خطورة إهمال التدريب على مهارات الوعي الصوتي ما أقره المجلس الصحي الهولندي"Health Council of the Netherlands " في ١٩٩٧م من ربط تعريف صعوبات التعلم بنشأة المهارات الصوتية، وأن صعوبات القراءة تظهر مع غياب تلك المهارات.

- **مستويات الوعي الصوتي**:

لاخلاف بين علماء اللغة على أن الوعي الصوتي ليس كلاً واحداً متجانسًا، وأنه يختلف باختلاف طبيعة اللغة التي يتعلمها الفرد، وكذا باختلاف المراحل العمرية التي يكتسب فيها الطفل الوعي الصوتي.

ورغم ذلك فلا يوجد اتفاق على مستويات الوعي الصوتي، فمنهم من صنف مستويات الوعي الصوتي على أساس العمليات المعرفية، ومنهم من صنفها على أساس طبيعة المهارات الصوتية، وهناك من صنفها على أساس اختلاف القدرات والمهارات في كل مستوى.

فقد حددت Yopp (1988) مستويين للوعي الصوتي، وذلك على أساس العمليات المعرفية المتضمنة أو المطلوبة، هما:

- المستوى البسيط : ويشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية بالتحليل والتجميع والفرز، كعد الوحدات الصوتية، وتجميع الوحدات الصوتية في كلمات، وتجزئة الكلمات للوحدات الصوتية. ويتطلب هذا القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة، وهذا المستوى يظهر لدى الأطفال عند بداية التحاقهم بالمدرسة.
- المستوى المركب: يشير للقدرة الفرد على أداء مهام الوعي الصوتي، ويتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة في وقت واحد، كالمزاوجة الصوتية بين الكلمات المتشابهة في إحدى الفونيمات، ونطق الكلمة بعد حذف أحد أصواتها. وتحتاج هذه المهام لمدى واسع من الذاكرة، ولذا قد يتأخر هذا المستوى لدى الأطفال إلى أن يتلقوا برامج تعليم القراءة.

أما Adams (1990) فقدم خمسة مستويات تتدرج في مستوى صعوبتها على أساس اختلاف القدرات والمهارات المتضمنة في كل مستوى، وهي:

- الأول: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بوجود كلمات متشابهة في السجع، كالكلمات ذات النهايات الصوتية المتشابهة.
- الثاني: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بين أصوات لغة الحديث، حيث يتطلب تركيز الانتباه على المكونات الصوتية للكلمات.

- الثالث: يعني القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب وعياً بأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية، وتجميع الأصوات في مقاطع، والمقاطع في كلمات، وتقسيم الكلمات لمقاطع، والمقاطع لأصوات مفردة.
- الرابع: يشير للقدرة على معرفة أن اللغة تتكون من وحدات صوتية، وقدرتهم على عزل كل صوت، ونطقه منفصلاً، ويُقاس بالقدرة على تجزئة الكلمات لوحداتها الصوتية. وهو أكثر تعقيداً مما سبقه، ولا ينمو إلا بعد البدء الفعلي في تعلم القراءة.
- الخامس: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الفونيمات كنطق كلمة بعد حذف أحد أصواتها، أو بعد استبدال أحد أصواتها بصوت مختلف، أو نطق كلمة بعد قلب ترتيب أصواتها.

في حين حدد كل من Wagner, Torgesen, Laughon, Simmon, & Rashotte (1994) مستويين للوعي الصوتي يختلفان في طبيعة مهارات كل مستوى، وهما:

- المستوى التركيبي: ويعني القدرة على إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات، وتجميعها في وحدات صوتية أكبر، كتجميع أصوات مفردة لتكوين مقاطع، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمات أيا كانت ذات معنى، أو عديمة المعنى.
- المستوى التحليلي: فيشير للقدرة على تجزئة الوحدات الصوتية الكبيرة إلى وحدات أصغر، كما في حالة تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو أصوات مفردة.

أما Behrmann & Michael (1996) فقد صنف مستويات الوعي الصوتي في ضوء مهاراته، مع مراعاة مبدأ التدرج، إلى خمسة مستويات كالتالي:

- تحليل الجمل إلى كلمات: وفيه يحلل الطفل الجمل لكلمات، ويعرف أن الكلمة تمثل وحدة داخل الجملة، ويحدد عدد الكلمات في الجملة، ويعبر عن كل كلمة بشيء محسوس.
- تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن: وفيه يقوم الطفل بتمييز الكلمات المتشابهة في الوزن، أو اللحن بسبب تماثلهما في مقطع، أو أكثر، خاصة الكلمات التي تشترك في النهايات.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع: وفيه يقوم الطفل بتحليل الكلمات لمقاطع؛ معتمداً على إدراكه للعلاقة بين الجملة والكلمة والمقطع، ويتكون المقطع من صوتين؛ أولهما صائت، والآخر صامت، وتكون المقاطع؛ إما مفتوحة، أو مغلقة بساكن.
- تحليل المقطع إلى أصوات: وفيه يقوم الطفل بتحليل المقطع إلى أصوات، ويتعامل مع تلك الأصوات إما بالتجميع، أو التجزئة، أو التبديل للحصول على كلمات جديدة.
- الوعي الصوتي: وفيه يميز الطفل بين الأصوات المختلفة، ويحلل الكلمات إلى حروفها، ويحدد الصوت الأول، أو الصوت الأخير، ويجري عمليات حذف، أو استبدال، أو إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة.

- **الوعي الصوتي وتعليم القراءة**:

حظيت العلاقة بين الوعي الصوتي وتعليم القراءة باهتمام الباحثين والمتخصصين؛ فقد أشارت العديد من الدراسات للعلاقة بين العمليات الصوتية وتعليم القراءة تختلف باختلاف طبيعة اللغة المتعلمة؛ ولذا فالعمليات الصوتية تساعد في الكشف عن متغيرات مهارات القراءة بين اللغات المختلفة. Snowling,(2000) ; Snowling, Bishop, & Stothard, (2000); Gillon, (2004)

وعموماً فإن العلاقة بين الوعي الصوتي وتعليم القراءة تتحدد من خلال بعدين هما:

- البُعد التنبؤي: الوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة ومن متطلباتها الأساسية، ومؤشر قوي على القدرة القرائية؛ فقد أثبتت العديد من الدراسات؛ على المستويين التنظيري والتجريبي؛ أن الوعي الصوتي أحد أهم مكونات عملية القراءة، كما أنه من متطلباتها التي لاغنى عنها، بل ركيزة أساسية لاكتساب مهاراتها المختلفة؛ فهو من متطلبات النمو القرائي.
- البُعد السببي: البعد السببي لعلاقة الوعي الصوتي بتعليم القراءة أثبتته العديد من الدراسات والبحوث؛ بالاضافة للأدبيات المتخصصة، ويعني أن أي قصور في مهارات الوعي الصوتي، أو تجاهل التدريب على مهاراته، أوغياب أحد مستوياته، يترتب عليه بشكل شبه آلي وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

- **الإضطرابات الصوتية**:

الجانب الصوتي للغة شأنه شأن باقي المكونات الأخرى؛ تعتريه جوانب القصور والضعف أحيانا، ويُسمى هذا القصور - حال حدوثه - بالإضطرابات الصوتية، وتعني صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام، وعدم القدرة على إنتاج أصوات محددة، وغالباً ما تعود تلك الاضطرابات بشكل مباشر لقصور في إنتاج الأصوات، ومن أبرز مظاهر الإضطرابات الصوتية؛ الإبدال: عند استبدال فونيم بفونيم آخر. أو التشويه: عند إصدار كلمة مفهومة؛ غير أن بعض أصوتها مشوه. أو الحذف: عند حذف صوت من الكلمة، فيصعب نطقها. أو الإضافة: عند إضافة صوت للكلمة، فيتغير معناها إلى معنى آخر. (الزريقات، ٢٠٠٥)

ويتميز الأطفال الذين يعانون من الإضطرابات الصوتية بعددٍ من الخصائص التي تمثل مؤشرات لحالتهم القرائية، وقد حدد كل من: (Candace, 1996), (Curtise, 1997), (Gillon, 2004)،(مبارك، ٢٠٠٦) أهم تلك الملامح والمؤشرات، وهي:

- صعوبة في تسمية أصوات الحروف.
- صعوبة في مقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي.
- تداخل في مخارج الحروف.

- صعوبة نطق الأصوات، خاصة المتشابهة.
- الميل لتحريف أغلب الكلمات.
- التكرار الصوتي للفونيات والكلمات.
- بطء في معدل سرعة الكلام.
- تكرار النطق الناقص للكلمات قبل استكمالها.
- التردد والتلجلج في الكلام.
- تغييرات واضطرابات في إنتاج الصوت.
- ضعف في معالجة الأصوات.
- أخطاء في ترتيب نبرة الصوت.
- استبدال بعض الأصوات بغيرها.
- عدم تجانس نبرات الصوت أثناء الكلام.
- عدم تطابق الأصوات مع الكلمات.
- صعوبة في فهم المسموع.
- إبدال بعض حروف الكلمات.
- وجود قصور في الذاكرة الصوتية.
- حذف بعض الأصوات من الكلمات.

- **تقييم الوعي الصوتي**:

الحديث عن الإضطرابات الصوتية، يدعونا للحديث عن تقييم الوعي الصوتي؛ إذْ لاخلاف حول أهمية تقييم الوعي الصوتي، خصوصا في المراحل الأولى من عمليات تعلم القراءة، وتلك الأهمية راجعة لسببين رئيسيين، تمت الإشارة إليهما عند الحديث عن أهمية الوعي الصوتي، وهما:

- أن عمليات تقييم الوعي الصوتي تساعد في تطوير إجراءات تعليم القراءة في المراحل الأولى، ما يساعد على سد الفجوات في تلك الإجراءات.
- أن تقييم الوعي الصوتي عندما يتم بشكل صحيح، وفي الوقت المناسب؛ فإنه يضمن تحديد الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة، ما يساعد على سرعة إخضاعهم للبرامج العلاجية.

وعمليات تقييم الوعي الصوتي ترتبط بمهاراته؛ كتجزئة الكلمات، والمقاطع، والأصوات، وتركيبها، وأيضا تسمية الأشياء، ويقوم المعلم بالتقييم عن طريق الملاحظة المباشرة لقراءة التلميذ، أو باستخدام مواد، وأدوات، وإجراءات، ومقاييس يطورها بنفسه، وقد يلجأ إلى الأدوات والمقاييس المقننة لذلك.

وهناك مهام مرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، والتي يتم قياسه من خلالها، مثل: تحديد الكلمات ذات المعنى، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، واستبعاد السواكن في الكلمة، وحذف اللواحق بالكلمة، وتقسيم المقاطع إلى أصوات، واستبعاد الصوت الأول، أو الأخير من الكلمة. وقد لخصها بعض المتخصصين في ثلاث مهام رئيسة ترتبط بقياس الوعي الصوتي هي: مقارنة الأصوات، وتجزئة الأصوات، وكذلك دمجها لتكوين كلمات. (Torgesen & Mathes, 2000)

• **مقاييس الوعي الصوتي**:

وهناك العديد من الاختبارات والمقاييس المقننة التي تُستخدم لقياس الوعي الصوتي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذا التعدد راجع لتعدد جوانب ومكونات الوعي الصوتي، وكذا المهام المتعلقة به، ومن أشهر تلك المقاييس:

- مقياس تجزئة الأصوات لـ *Yopp (1995)* .
- مقياس التهجي لكلمات غير حقيقية لـ *Torgesen & Davis (1996)*.
- بطارية اختبارات التقييم الصوتي لـ *Frederic, Frith, & Reason (1997)*.
- اختبار فرز صعوبات القراءة *(DST)* لـ *Nicolson & Fawcett (1995)*.

والمُلاحظ في هذا الصدد قلة الاختبارات العربية التي تقيس الوعي الصوتي فجميع الاختبارات السابقة مُعدة للغات أخرى، كما أن أغلبها يدور حول محتوى مهاري متشابه إلى حد كبير، فأغلب المهارات التي تقيسها وكذا المهام المرتبطة بتلك المهارات متشابهة، كما أن أغلب هذه الاختبارات تقيس تلك المهارات لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، أو من أوشك من العاديين على الدخول لتلك الفئة.

• **ثانياً**: **صعوبات تعلم القراءة** (**مفهومها**، **أسبابها**، **تشخيصها**، **علاجها**).

• **صعوبات تعلم القراءة**:

يُعرف عسر القراءة Dyslexia بأنه "عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية". (فتحي عبد الرحيم،٧٦، ١٩٩٠)

وتعتبر القراءة أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وذلك راجع إلى أن صعوبات تعلم القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، والأكثر من ذلك أنها ربما تؤدي إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق ونقص الدافعية وتقدير الذات والانطواء والانسحاب من المجتمع. (Carnine , silbert, & Kameenui , 1990)

وتمثل صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً فحوالي٨٠٪ من ذوي الصعوبات يعانون من صعوبات القراءة، وأغلب ذوي المشكلات الحادة، والتي لا تُعزى إلى (التأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو القصور الحاسي) يصنفوا على أنهم من ذوي صعوبات القراءة. (Lyon,G. ,1995)

وتعتبر صعوبات القراءة هي السبب في العديد من أنماط الصعوبات الأكاديمية الأخرى، فالقراءة هي الوسيلة الأكاديمية لكل المدخلات الأكاديمية الأخرى، وأي فشل دراسي يرتبط دائما بالفشل في القراءة.

وتشير البحوث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن٨٣٪ من ذوي صعوبات القراءة لديهم

قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات، كما أنهم يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحرف ورمزه، بمعنى أنهم يعانون من صعوبة في التركيز على أصوات الحروف المنطوقة. (Vellution & Denkla ,1990)

- **أنواع صعوبات القراءة**:

هناك ثلاثة أنواع لصعوبات القراءة:

- النوع الأول: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، مثل عدم التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.
- النوع الثاني: ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في قراءة الكلمات ككليات، ويعانون من صعوبة نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.
- النوع الثالث: يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات صوتية (النوع الأول)، وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا، وصعوبة في إدراك الكلمات. (*Boder :1970*) في (فتحي عبد الرحيم:١٩٩٠)

- **أسباب صعوبات تعلم القراءة**:

تتعدد العوامل المسببة لصعوبات القراءة، فمنها ما يندرج تحت العوامل النمائية، ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة، ويُجمع الباحثين على إمكانية تصنيف هذه العوامل رغم تعددها لثلاث مجموعات، هي:

١- **مجموعة العوامل الجسمية**. Physical

يُقصد بها العوامل المرتبطة بالتراكيب الوظيفية والعضوية والفسيولوجية التي تشيع لدى ذوي صعوبات التعلم عموما وصعوبات القراءة خصوصا. كالاختلالات العصبية، وكذا السمعية والبصرية، فالوسيط السمعي يُتيح للطفل سماع أصوات الحروف ومنطوقها ودورها في السياق، والوسيط البصري يُتيح التعرف على أشكال الحروف، وعليه فأي خلل في هذه الوسائط يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

٢- **مجموعة العوامل البيئية (الاجتماعية)** Environmental

العوامل البيئية تشمل العوامل المدرسية، والعوامل المنزلية، ومنها تقليص الزمن المخصص للقراءة المقصودة والحرة في البرنامج الدراسي، حيث يسهم ذلك في عدم تصحيح الأنماط المختلفة من صعوبات القراءة، أضف إلى ذلك انحسار حماس المدرسين في التأكيد على أهمية القراءة الجهرية والالتزام بالحصص المخصصة لها، وإلزام الطلاب بمتطلباتها، كل هذا وغيره يشكل جانبا من العوامل الهامة التي تؤدي إلى صعوبات القراءة. (Blair & Rupley :1990)

٣- **مجموعة العوامل النفسية**. Psychological

تتعدد العوامل النفسية لصعوبات القراءة، ومن أهمها؛ اضطراب الإدراك السمعي، والبصري، والاضطرابات اللغوية، واضطرابات الانتباه الانتقائي، واضطرا بات الذاكرة، وانخفاض مستوى الذكاء.

- **الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة**:

على الرغم من تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة إلا أنها على تباينها تفرز صعوبات أقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف، وفيما يلي أكثر الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة:

- **أولاً**: **خصائص متعلقة بعادات القراءة**:
  - مضطرب وحركاته متوترة.
  - تصدر منه حركات جانبية للرأس.
  - يفقد مكان القراءة بسرعة.
  - ينطق بطريقة متقطعة مع هز الرأس.
  - يعتمد على أصابعه في تتبع المقروء.
- **ثانياً**: **خصائص متعلقة بأخطاء التعرف على الكلمة**:
  - يحذف بعض الكلمات من النص.
  - يقفز في قراءته من موضع لآخر.
  - يستبدل بعض الكلمات بأخرى.
  - يدخل بعض الكلمات في النص.
  - يستبدل حروف الكلمات ببعضها.
  - لا يلتزم بالنطق الصحيح عند تصويبه له.
  - يتردد حوالي (٥ ثوان) عند النطق.
  - لا يتعرف على الكلمات بسرعة. (*Richek, M. ,1996*) في (فتحي الزيات، ١٩٨٨)

- **علاج صعوبات تعلم القراءة**:

تعتمد عملية تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة بصورة كبيرة على الأسس التي يقوم عليها تقويم هذه الصعوبات، ويتوقف نجاح البرامج العلاجية على دقة عمليات التقويم.

وتتوقف دقة عملية التقويم على عدة عوامل هي:
- نمط أدوات التقويم وأساليبه (رسمي– غير رسمي).
- خبرات القائم بالتقويم وإعداده المهني، وممارساته.
- نمط الصعوبة موضوع التقويم والتشخيص والعلاج.
- خصائص التلميذ وخصائص ومواصفات بيئة التعلم.

وتتوقف فاعلية البرامج العلاجية على عدة عوامل هي:
- دقة عملية التقويم والتشخيص.

- تحديد مستوى القراءة.
- ملائمة البرامج العلاجية لنمط الصعوبة.
- مدى حدة صعوبة القراءة. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

• **الدراسات السابقة**:

يتم استعراض الدراسات والبحوث السابقة في ضوء طبيعة العلاقة بين الوعي الصوتي وعمليات تعليم القراءة؛ والتي تتمثل في محورين يُمثلان في حقيقتهما بُعدي تلك العلاقة، وهما البعد التنبؤي، والبعد السببي، وفيما يلي توضيح ذلك:

• **أولاً**: **دراسات ارتبطت بالبُعد التنبؤي(الوعي الصوتي والقدرة على القراءة)**:

بداية ذكر Bryant, Maclean, Bradley & Corsland (1990) أن التدريب على الجوانب الصوتية يُعد فاعلاً في التدريب على التهجئة المبكرة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية عند البدء في تعلم القراءة.

كما أكدت الدراسات الارتباطية على أهمية الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات القراءة مثل دراسة Stahl & Murray, (1994) والتي أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية متبادلة وأيضاً تنبؤية بين الوعي الصوتي وبين التقدم في القراءة.

بينما أكد Gillon & Dodd (1997) أن الوعي الصوتي مؤشرُ جيدُ على اكتساب القراءة وتعلمها، كما أن تطوره يؤدي إلى تحسين القدرة على القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، كما أن الوعي الصوتي يؤدي دوراً سببياً في التحليل القرائي، وعليه يصبح مؤشراً قوياً على تعلم القراءة بفاعلية.

كما أشارت Geva (2000) إلى أهمية تنمية المهارات الصوتية، وأن٣٠٪ من الأطفال الأمريكيين يفشلون في تعلم مهارات الوعي الصوتي في الصف الأول مالم يتلقوا تدريبات على تلك المهارات.

كما ذكر هواري(٢٠٠٣) أن الوعي الصوتي يؤشر بشكل أكثر وضوحاً من غيره على مدى قدرة الطفل على القراءة من ناحية، والتحصيل فيها من ناحية أخرى.

أيضاً أكدت Phelps (2003) على فاعلية تدريبات الوعى الصوتي في تنمية القدرات اللغوية المختلفة، وكذلك تنمية مهارات الوعى الصوتي، في فصول أطفال ما قبل المدرسة.

وفي السياق نفسه أكد Nancollis, Lawrie & Dodd (2005) على أهمية التدريب على الوعي الصوتي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال، خاصة مهارات الوعي بالقافية وسجع الكلمات، وتهجى الكلمات غير الصحيحة، وكذا مهام تجزئة الأصوات.

كذلك أكد Goswami , Ziegler & Richardson (2005) على أهمية التدريب الثابت على مهارات الوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية والألمانية في تنمية مهارات الوعي الصوتي، خاصة المهارات المرتبطة بإنتاج ألفاظ جديدة.

وأشار Jason & David ,(2005) إلى وجود تداخل كبير بين العمليات الفونولوجية وأن هذه المكونات ترتبط بقوة باكتساب مهارات القراءة، وفي هذا السياق ترتبط ثلاث مكونات من المعالجات الصوتية، وهي؛ الوعي الصوتي، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي للتلميذ، والذاكرة الفونولوجية.

كذلك أثبت Luk (2005) أن للوعي الصوتي دوراً في اكتساب مهارات القراءة في الفرنسية كلغة أجنبية، وأن ذلك يحسن تلك المهارات، بغض النظر عن الخلفية العرقية.

أيضاً أثبت Hogan , Catts & Little (2005) مدى أهمية تقييم الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال، وحتى الصف الثاني الأساسي، وجدوى تلك التقيمات وأهميتها في التنبؤ بالقدرة على القراءة في المراحل التالية، كما أثبت علاقة تنبؤية تبادلية بين القدرة على القراءة والوعي الصوتي في الروضة والصفوف الأولى من المرحلة الأساسية. كما أكد Ying (2006) على دور الوعي الصوتي في النمو القرائي في اللغة الصينية (لغة أولى)، والإنجليزية (لغة ثانية)، وأن توافر مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ينبئ بالنجاح في القراءة.

ومن جانب آخر أشار Mann & Foy (2007) إلى أهمية توافر مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، وذلكٍ لوجود علاقة إيجابية بين مهارات الوعى الصوتي، وتطور المهارات اللغوية عموما، ومهارات النطق خصوصا.

كما أثبتت Michal & others (2007) وجود علاقة قوية بين توافر مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أيضاً أكدت Swanson & others, (2007) على أهمية التدريب على الأساليب الشفوية، والوعي الصوتي لدى الأطفال ثنائيي اللغة (الأسبانية/ الإنجليزية)، في تنمية مهارات القراءة والكتابة عموما، ومهارات الوعى الصوتي خصوصا.

وكذلك أشار Stephanie & others (2008) إلى أهمية تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي، وتسمية الحروف، وطلاقة ترميز الحروف لدى تلاميذ الروضة، من أجل تحسين مهارات القراءة بشكل عام، ومهارات الوعى الصوتي بشكل خاص.

وأيضاً أثبت Yopp &Yopp (2009) أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعى الصوتي، ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• **ثانياً: دراسات ارتبطت بالبُعد السببي (علاقة الوعي الصوتي بصعوبات القراءة):**

فقد أكد (1993) Mann على تأثير مهارات التجهيز الصوتي في تطور القراءة، وأن التلاميذ الضعاف في القراءة يظهرون ضعفا في ثلاثة أنواع من التجهيز الصوتي وهي: الوعي الصوتي، والتشفير الصوتي المعجمي، والتشفير الصوتي في الذاكرة العاملة.

ومن ناحية أخرى أشار McBride - Chang, (1996) إلى أن أي خلل في معالجات اللغة اللفظية (النطق) يؤثر بالسلب على مهارات الوعي الصوتي، ما يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في تعلم القراءة.

كما أكد Gillon (2000) على فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في علاج الصعوبات اللفظية، وأن تلك التدريبات تحسن من مهارات اللغة التعبيرية، وتزيد من فاعلية برامج علاج اضطرابات النطق.

أيضاً ذكر Gallagher, Firth , & Snowling (2000) على أن صعوبات تعلم القراءة نتاج طبيعي للعجز في المستوى الصوتي للتلاميذ، والذي غالباً ما يحدث بسبب صعوبة في التجهيز الصوتي.

أيضاً أشار Goswami, et al (2002) إلى أن صعوبات تعلم القراءة والكتابة ترتبط بالعمليات المعرفية للغة، لاسيما عمليات النموذج الفونولوجي وآليات تخزينه؛ ممثلة في الذاكرة الفونولوجية.

كما يرى Lyon, shaywitz, & shywitz (2003) أن هناك ارتباطاً بين مشكلات الوعي الفونولوجي، وصعوبات تعلم القراءة، وأن تقييم الوعي الصوتي يقدم للمعلمين صورة واضحة عن المهارات التي يستخدمها التلاميذ للقراءة.

كما أكد Elbro, Carsten , Petersen, & Dorthe (2004) على التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تنمية مهارات: قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي، لدى ذوي صعوبات القراءة.

ومن زاوية أخرى أثبت Laing (2005) على أن نقص أو غياب مهارات الوعى الصوتي يؤدى إلى قصور في مهارات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأن التدريب المبكر على مهاراته يُكسب هؤلاء الأطفال القدرة على التواصل مع أقرانهم بفاعلية.

كما أكد Wise (2005) على وجود علاقة بين المهارات اللغوية اللفظية والوعي الصوتي لدى الأطفال الذين يعنون من صعوبات في القراءة، وأن هذه العلاقة بقيت ثابتة عبر المفاهيم المختلفة للوعي الصوتي، وأن معرفة مفردات اللغة الاستقبالية والتعبيرية تسهم في نمو مهارات الوعي الصوتي. اما عبدالله (٢٠٠٥) فأكد على فاعلية التدريب المبكر في علاج بعض جوانب القصور في المهارات قبل الأكاديمية، خاصة (الإدراك الصوتي)، لدى أطفال الروضة

المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة؛ ما ينعكس إيجابياً على القدرات القرائية لهؤلاء الأطفال لاحقا.

كما أكد كل من Rvachew & Grawburg (2006) على وجود علاقة عكسية بين مهارات الوعى الصوتي، واضطرابات أصوات الكلام، وأن الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارات الوعى الصوتي لديهم اضطرابات في النطق.

وأشار البلاوى(٢٠٠٦) إلى أن معظم ذوى صعوبات القراءة لديهم مشكلات في تطور كافة مستويات اللغة، وعلى رأسها المستوى الصوتي، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الوحدات الصوتية، ولديهم صعوبة مع نهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع.

أيضاً أكدت دراسة Kirk & Gillon (2007) على أن التدريب المبكر على مهاراتٍ الوعي الصوتي ينمي تلك المهارات لدى الأطفال ذوى الصعوباتٍ اللغوية، وأيضاً يقلل من خطر التعرض للقصور اللغوي، والذي يعود غالباً لقصور في مهارات الوعى الصوتي.

وأكدت دراسة Rvachew, Chiang, & Evans (2007) على وجود علاقة بين القصور في الوعى الصوتي وتدني المهارات اللغوية، وأن تنمية الوعي الصوتي يؤدى إلى تحسن في المهارات اللغوية عامة، وخاصة مهارات القراءة.

كما أكد عيسى (٢٠٠٧) على فاعلية البرامج العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي، والتعرف على الكلمات، وكذا مهارات الوعي الصوتي، لدي ذوى صعوبات القراءة. كما أثبت Hsin (2007) أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي، خاصة مهارات المزج الصوتي، وتجزئة الأصوات، وقراءة الكلمات، يؤدي إلى تحسن في مهارات القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات القراءة.

أيضاً أكد Northcott, Connolly, Berroya, Jenny, Taylor, & Andrew (2007) على وجود قصور فى الذاكرة البصرية، واللغة اللفظية، وكذلك مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مقارنة بأقرانهم من العاديين.

بينما ذكرت Barbosa, Miranda, Santos, & Bueno, (2009) أدلة على وجود قصور في الذاكرة الصوتية، والوعي الصوتي، والمهارات اللغوية لدى الأطفال البرازيليين ذوى صعوبات القراءة، وأن التدخل المبكر يحسن تلك المهارات؛ خاصة مهارات القراءة.

وكذلك أشارت Peeters, Verhoeven, Moor, & Alkom (2009) إلى أن الضعف في الوعي الصوتي ومتطلباته، هو السبب الرئيسي في صعوبات القراءة والتهجئة. كما أكد مطر، والعايد (٢٠٠٩) أهمية التدريب باستخدام الحاسوب

على الوعي الصوتي في تطوير الذاكرة العاملة، والمهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وأيضا أشارت دراسة عبدالجواد (٢٠١٤) إلى فاعلية استخدام مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ضعاف القراءة بالمرحلة الإبتدائية.

- **إجراءات البحث**:

قام الباحث بعدد من الخطوات، والإجراءات البحثية؛ لتنفيذ هذا البحث، وكان ذلك كالتالي:

- **منهج البحث**:

استخدم الباحث منهجين هما:

- الوصفي: في إعداد الإطار النظري للبحث، وكذلك أدواته.
- التجريبي: في تحديد أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية بالمرحلة الابتدائية.

- **التصميم التجريبي**:

استخدم الباحث"التصميم القبلي - البعدي"، المعروف بـ (Pre/Post-test Design)، والذي يُرمز له اختصاراً بـ (Ex. G. O1 X O2)؛ حيث يُرمز بـ (Ex. G) للمجموعة التجريبية، ويُرمز بـ (O1) للاختبار القبلي، ويُرمز بـ (X) للمعاملة التجريبية، ويُرمز بـ (O2) للاختبار البعدي. ذلك أن الدراسة لها متغير مستقل واحد هو " الوحدة التدريبية "، ولها متغير تابع واحد هو " صعوبات تعلم القراءة الجهرية(الإضطرابات الصوتية)"، وما يقابلها"مهارات القراءة الجهرية".

- **مواد المعالجة**:

- **١- قائمة بمهارات الوعي الصوتي**:

من متطلبات البحث إعداد قائمة بمهارات الوعي الصوتي، لاستخدامها في بناء الوحدة التدريبية، وعليه فقام الباحث - مستفيداً من الدراسات والبحوث المتخصصة. ببناء قائمة بمهارات الوعي الصوتي.

- **القائمة في صورتها المبدئية** :

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (٨) مهارات؛ وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الرأي فيها، وقد أبدى بعضهم عدداً من الملاحظات، وقد أُخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

- **الصورة النهائية للقائمة**:

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل القائمة حيث بلغ عدد المهارات إجمالاً (٥) مهارات. الصورة النهائية للقائمة موجودة في ملحق رقم(١).

• **٢- قائمة بمهارات القراءة الجهرية**:

من متطلبات البحث الحالي إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لاستخدامها في بناء أدوات القياس (بطاقة الملاحظة/ مقياس التقدير)، وعليه قام الباحث - مستفيداً من الدراسات والبحوث المتخصصة - ببناء قائمة مبدئية بمهارات القراءة الجهرية.

• **القائمة في صورتها المبدئية** :

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (٢٠) مهارة؛ وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الرأي فيها، وقد أبدى بعضهم عدداً من الملاحظات، وقد أخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

• **الصورة النهائية للقائمة**:

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل القائمة حيث بلغ عدد المهارات إجمالاً (١٨) مهارات. الصورة النهائية للقائمة موجودة في ملحق رقم(٢).

• **٣- الوحدة التدريبية**:

• **الإطار العام للوحدة**:

تبنت الدراسة نموذج (جيرولد كمب) Gerald Kemp في إعداد الوحدات التدريبية مع قليل من التعديل ليتناسب مع الهدف من بناء الوحدة التدريبية.

• **الأهداف العامة للوحدة**:

الهدف الأساسي للوحدة هو تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.

• **نمط التعلم في الوحدة**:

اختار الباحث نمط التعلم القائم على الورش التدريبية التي يديرها المعلمون.

• **الأهداف الإجرائية للوحدة**:

الأهداف الإجرائية التي تسعى الوحدة لتحقيقها، موجودة في بداية الوحدة التدريبية.

• **المحتوى التدريبي للوحدة**:

تم اختيار المحتوى التدريبي للوحدة في ضوء أهدافها، وكذا في ضوء طبيعة مهارات الوعي الصوتي، وقد راعى الباحث التنظيم المنطقي للهرم المعرفي (نموذج بلوم) بحيث يبدأ المحتوى بالبسيط ثم بالمركب، بصورة مرتبة متتابعة تسمح بتعلم المهارات في مكانها وترتيبها الصحيح.

• **أدوات القياس القبلي والبعدي**:

أعد الباحث أداتين للقياس القبلي والبعدي للوحدة هما:

- بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية.
- مقياس تقدير(*Rubric*) لمهارات القراءة الجهرية.

- **نشاطات التعليم والتعلم للوحدة التدريبية**:

اختار الباحث مجموعة من الأنشطة المصاحبة للتدريب، وقد تمثلت في بعض الورش التدريبية حول مهارات الوعي الصوتي. أما الوسائل التعليمية للوحدة فقد تنوعت مابين المواد المطبوعة، وشرائح البوربوينت، وتسجيلات الفيديو.

- **القائم على تنفيذ الوحدة**:

المعلمون هم القائمون على تنفيذ الوحدة التدريبية (عملية تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي)، تحت إشراف الباحث.

- **السير في دراسة الوحدة**:

تم تزويد الوحدة بدليل للمدرب؛ للاسترشاد به عند تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي.

- **عرض الوحدة على المحكمين**:

تم عرض الوحدة على مجموعة من المتخصصين في تصميم البرامج، وفي القياس والتقويم، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث (مناسبتها للهدف منها/ ومناسبة محتواها للعينة/ وكفاية ما فيها من أنشطة وتدريبات)، وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات، وقد أُخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للوحدة. الصورة النهائية للوحدة موجودة في ملحق رقم(٣).

- **أدوات القياس**:

طبيعة البحث الحالي اقتضت أن يُعد الباحث ثلاث أدوات للقياس هي:

- **(أ) بطاقة ملاحظة الإضطرابات الصوتية**:

الهدف من بطاقة الملاحظة هو تشخيص الاضطرابات الصوتية (صعوبات القراءة الجهرية)، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (آلية اختيار العينة).

- **اختيار أسلوب الملاحظة**:

نظراً لأن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو فحص أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة (الإضطرابات الصوتية)؛ فإن الباحث اختار نظام العلامات، وذلك للأمور التالية:

- نظام العلامات يتيح فرصاً أكبر لعمومية الملاحظة، ولا يركز على مظهر معين دون آخر.
- نظام العلامات فعال عندما تكون مظاهر الأداء لها نفس الأهمية والوزن النسبي.
- في هذا النظام يتم تحديد مظاهر الأداء مسبقاً في ضوء قائمة المهارات.

- **التقدير الكمي للبطاقة**:

استخدم الباحث تقديراً كمياً بالدرجات يتناسب مع عملية التشخيص؛ وذلك للتحقق من وجود الصعوبة من عدمه، وهذا التقدير قائم على أساس

وجود مستويين لوجود الصعوبة، وهي: (موجودة – غير موجودة) بحيث لو كانت الصعوبة موجودة، فإنه يأخذ (درجة واحدة)، ولو كانت غير موجودة، يأخذ (صفرا)، ويكون دور الملاحظ هو وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب.

- **تعليمات البطاقة**:

جاءت تعليمات البطاقة واضحة، وبسيطة؛ تحسباً لطبيعة المعلمين بالمرحلة الابتدائية.

- **الصورة المبدئية للبطاقة**:

وبعد تحديد البطاقة في صورتها الأولية، كان لابد من التأكد من صدقها، وثباتها وصلاحيتها كأداة لتشخيص صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

- **صدق البطاقة**:

للتأكد من صدق البطاقة اتبع الباحث طريقة الصدق الظاهري، حيث عرضها على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم وفي طرق التدريس لإبداء رأيهم فيما يلي:

- مدى مناسبة البطاقة للهدف الذي وُضعت من أجله.
- مدى استيفاء البطاقة لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات، وقد أُخِذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

- **ثبات البطاقة** :

استخدم الباحث أسلوب اتفاق المحكمين لحساب ثبات البطاقة (ويعني قيام أكثر من ملاحظ بعملية الملاحظة، ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف، فإن كانت عالية فهي دليل على ثبات بطاقة الملاحظة، والعكس صحيح؛ فقد قام الباحث مع مجموعة من الأساتذة المتخصصين بملاحظة أداء (٦) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن لديهم اضطرابات صوتية (صعوبات القراءة الجهرية)، مع مراعاة جميع شروط الملاحظة الجيدة، وتوحيد زمن بدء وانتهاء الملاحظة، وتم استخدام المعادلة التالية:

$$= \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠ =$$

وبعد حساب عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظين؛ تبين أن:

- أكبر نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت - ٩٢ ٪
- أقل نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت - ٧٩ ٪
- متوسط نسبة الاتفاق - ٨٥ ٪

وعليه فإن معامل ثبات بطاقة الملاحظة هو (٠,٨٥)، وهو معامل ثبات مناسب.

• **الصورة النهائية للبطاقة**:

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية؛ صالحة لتحديد الاضطرابات الصوتية (صعوبات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. الصورة النهائية للبطاقة موجودة في ملحق رقم(٤).

• **(ب) بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة الجهرية**:

الهدف من بطاقة الملاحظة هو تحديد مدى توافر (مهارات القراءة الجهرية)، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (القياس القبلي/ البعدي لأداء العينة).

• **اختيار أسلوب الملاحظة**:

نظراً لأن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو فحص أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة؛ فإن الباحث اختار نظام العلامات، وذلك للأمور التالية:

- نظام العلامات يتيح فرصاً أكبر لعمومية الملاحظة، ولا يركز على مظهر معين دون آخر.
- نظام العلامات فعال عندما تكون مظاهر الأداء لها نفس الأهمية والوزن النسبي.
- في هذا النظام يتم تحديد مظاهر الأداء مسبقاً في ضوء قائمة المهارات.

• **التقدير الكمي للبطاقة**:

استخدم الباحث تقديراً كمياً بالدرجات يتناسب مع عملية القياس؛ وذلك للتحقق من وجود المهارة من عدمه لدى التلاميذ، وهذا التقدير قائم على أساس وجود عدة مستويات لتوافر المهارة، وهي: (دائما– غالبا - قليلا) بحيث لو كانت المهارة متوافرة دائما، فإنه يأخذ (ثلاث درجات)، ولو كانت متوافرة غالبا، يأخذ (درجتين)، ولو كانت متوافرة قليلا، يأخذ (درجة واحدة)، ويكون دور الملاحظ هو وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب.

• **تعليمات البطاقة**:

جاءت تعليمات البطاقة واضحة، وبسيطة؛ تحسباً لطبيعة المعلمين بالمرحلة الابتدائية.

• **الصورة المبدئية للبطاقة**:

وبعد تحديد البطاقة في صورتها الأولية، كان لابد من التأكد من صدقها، وثباتها وصلاحيتها كأداة لتحديد وقياس (مهارات القراءة الجهرية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.

• **صدق البطاقة**:

للتأكد من صدق البطاقة اتبع الباحث طريقة الصدق الظاهري، حيث عرضها على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم وفي طرق التدريس لإبداء رأيهم فيما يلي:

- مدى مناسبة البطاقة للهدف الذي وُضعت من أجله.
- مدى استيفاء البطاقة لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات، وقد أُخِذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

- **ثبات البطاقة**:

استخدم الباحث أسلوب اتفاق المحكمين لحساب ثبات البطاقة (ويعني قيام أكثر من ملاحظ بعملية الملاحظة، ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف، فإن كانت عالية فهي دليل على ثبات بطاقة الملاحظة، والعكس صحيح؛ فقد قام الباحث مع مجموعة من الأساتذة المتخصصين بملاحظة أداء (٦) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة الجهرية، مع مراعاة جميع شروط الملاحظة الجيدة، وتوحيد زمن بدء وانتهاء الملاحظة، وتم استخدام المعادلة التالية:

$$= \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠ =$$

وبعد حساب عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظين؛ تبين أن:

- أكبر نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت: ٨٦ ٪
- أقل نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت: ٧٤ ٪
- متوسط نسبة الاتفاق: ٨٠ ٪

وعليه فإن معامل ثبات بطاقة الملاحظة هو (٠,٨٠)، وهو معامل ثبات مناسب.

- **الصورة النهائية للبطاقة**:

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية؛ صالحة لتحديد وقياس (مهارات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. الصورة النهائية للبطاقة موجودة في ملحق رقم(٥).

- (ج) **مقياس تقدير** (Rubric) **لمهارات القراءة الجهرية**:

الهدف من مقياس التقدير المتدرج هو التحقق من مدى توافر مهارات القراءة الجهرية، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (القياس القبلي/ البعدي لأداء العينة).

وقد أعد الباحث قاعدة تصحيح ثلاثية Rubric لمقياس التقدير بحيث يحصل الطالب على:

- (درجة واحدة) إذا كان أداؤه للمهارة غير ممثل للمهارة بشكل كبير.
- (درجتين) إذا كان أداؤه ممثل للمهارة بشكل جزئي غير كامل.

- (ثلاث درجات) إذا كان أداؤه مُمثل للمهارة بشكل نموذجي كامل.

• **صدق مقياس التقدير المتدرج**:

قدم الباحث الصورة المبدئية لمقياس التقدير إلى مجموعة من الخبراء في مجال تصميم وبناء المقاييس، لإبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وُضع من أجله.
- مدى استيفاء المقياس لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة التوصيف اللفظي للمؤشرات.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات المنطقية، وقد أُخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

• **ثبات المقياس**:

أجرى الباحث تجربة استطلاعية لمقياس التقدير المتدرج على عينة مكونة من (٢٤) تلميذا، من مجتمع الدراسة؛ وبعد التطبيق قام بحساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في نصفي المقياس، وباستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون، بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وهو معامل ثبات مناسب.

• **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات مقياس التقدير أصبح المقياس في صورته النهائية؛ صالحا لتحديد وقياس (مهارات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. الصورة النهائية للمقياس موجودة في ملحق رقم (٦).

• **عينة البحث**:

بلغت عينة البحث (٣٦) تلميذا؛ موزعين على عدد (٣) مدارس بإدارة فاقوس التعليمية التابعة لمحافظة الشرقية، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي بالمرحلة الابتدائية؛ من المقيدين في برنامج القرائية، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية)، حيث تم اختيار كل تلميذ تحققت لدية (٨) صعوبات(اضطرابات صوتية) فأكثر من اجمالي (١٦) صعوبة/ اضطراب؛ ويكون التحقق عن طريق؛ ملاحظة أداء التلميذ من قبل (٣) ملاحظين، وتُحسب كل صعوبة أو اضطراب اتفق عليه عدد(٢) فأكثر من الملاحظين، وهكذا تم اختيار(٣٦) تلميذا في ضوء هذا المحك، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٨/٢٠١٩م.

• **الأساليب الإحصائية**:

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS –version. 8.0) لحساب:

- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأداء على أدوات القياس.

- دلالة الفروق بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للعينة؛ اختبار(*T- test*).

- **تطبيق التجربة**:

بدأ تطبيق التجربة مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، واستمرت أربعة أسابيع (شاملة التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس)، وفي بداية التطبيق عقد الباحث اجتماعا مع المعلمين قدم لهم فيه (دليل المدرب) ووضح لهم أهداف الوحدة التدريبية، وكيفية التدريب، وإجراءاته في كل ورشة من الورش الخمس، وبعدها سارت إجراءات التطبيق كالتالي:

- تطبيق أداتي القياس (البطاقة/ المقياس)، قبليا؛ بفارق يومين بينهما.
- البدء في إجراء التدريب (الورش التدريبية الخمسة) من قبل المدربين (المعلمين).
- تطبيق أداتي القياس (البطاقة/ المقياس)، بعدياً؛ بفارق يومين بينهما.

- **عرض النتائج وتفسيرها** :

عرض وتفسير نتائج البحث سوف يتم في ضوء تساؤلاته الخمسة؛ وبيان ذلك كالتالي:

- **أولاً** : **النتائج المرتبطة بتحديد مهارات الوعي الصوتي**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الأول؛ ونصه " ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟" ولتحديد تلك النتائج؛ قدمت الدراسة قائمة محكمة بتلك المهارات، مكونة من (٥) مهارة؛ القائمة في صورتها النهائية موجود في ملحق (١) من ملاحق الدراسة.

- **ثانياً**: **النتائج المرتبطة بتحديد مهارات القراءة الجهرية**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني؛ ونصه " ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟" ولتحديد تلك النتائج؛ قدمت الدراسة قائمة محكمة بتلك المهارات، مكونة من (١٨) مهارة؛ القائمة في صورتها النهائية موجود في ملحق (٢) من ملاحق الدراسة.

- **ثالثاً** : **النتائج المرتبطة بمدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث؛ ونصه " ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ " ولتحديد تلك النتائج؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل تلميذ من عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية قبل تنفيذ التدريب، والجدول (١) يبين ذلك:

جدول (١) : التكرارات والنسب للعينة في القياس القبلي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية

م	عدد المفحوصين	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	ملاحظات
١	٤	١١,١١٪	١٨	٣٣,٣٣٪	دون المتوسط
٢	١١	٣٠,٥٥٪	١٩	٣٥,١٨٪	" "
٣	١٧	٤٧,٢٢٪	٢٠	٣٧,٠٣٪	" "
٤	٤	١١,١١٪	٢١	٣٨,٨٨٪	" "

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

- أن عدد (٤) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (١١,١١٪) حصلوا على الدرجة (١٨) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٣,٣٣٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.
- أن عدد (١١) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (٣٠,٥٥٪) حصلوا على الدرجة (١٩) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٥,١٨٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.
- أن عدد (١٧) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (٤٧,٢٢٪) حصلوا على الدرجة (٢٠) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٧,٠٣٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.
- أن عدد (٤) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (١١,١١٪) حصلوا على الدرجة (٢١) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٨,٨٨٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.

- **رابعاً : النتائج المرتبطة بشكل ومكونات الوحدة التدريبية المقترحة:**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الرابع؛ ونصه " ما التصور المقترح لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مهارات الوعي الصوتي؟ " ولتحديد تلك النتائج؛ قدمت الدراسة وحدة تدريبية مقترحة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة؛ الوحدة التدريبية المقترحة في صورتها النهائية موجودة في ملحق (٣) من ملاحق الدراسة.

- **خامساً : النتائج المرتبطة بفاعلية الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي:**

- **١- النتائج على بطاقة الملاحظة:**

- **(أ) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي إجمالاً: (لبطاقة الملاحظة)**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٢) يوضح ذلك: و من الجدول (٢) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة في إجمالي (بطاقة الملاحظة) لمهارات القراءة الجهرية بلغت (٥٩,٤٩٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا الجانب في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

جدول (٢) : نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test لأداء العينة قبلياً وبعدياً على بطاقة الملاحظة (إجمالا). (ن = ٣٦)

المهـــارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35)			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	اختلافات المزاوجة P.D.			
						المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	١٩,٥٥٥٦	٠,٨٠٨٦٨	٠,٠٠٩	٠,٩٦٠	٧,٨٦١١١	٠,٤٦٨٢٨	٥٩,٤٩٦	٠,٠٠٠
	بعدي	٤٧,٤١٦٧	٢,٦٩٧٨٨						

• (ب) **نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي تفصيلاً**: (**لبطاقة الملاحظة**)

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test لأداء العينة قبلياً وبعدياً على بطاقة الملاحظة(تفصيلا). (ن = ٣٦)

م	المهـــارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35)			
							اختلافات المزاوجة P.D.			
			المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة.	ق	١.١٩٤٤	٠.٤٠١٣	-.٠٩٦	٠.٧٤٣	١.٤٤٤٤	٠.١٢٣٤	١١.٧٩٧	٠.٠٠٠
		ب	٢.٦٣٨٨	٠.٥٩٢٩						
٢	نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.	ق	١.١١١١	0.3187	0.106	0.536	1.8055	0.0668	26.989	٠.٠٠٠
		ب	٢.٩١٦٦	0.2803						
٣	الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله.	ق	١.١١١٢	0.3187	0.243	0.153	1.4166	0.1152	12.286	٠.٠٠٠
		ب	٢.٥٢٧٧	0.6963						

٤	التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا.	ق	١.٠٨٣٣	0.2803	0.026	0.879	1.5277	0.1160	13.163	٠.٠٠
		ب	٢.٦١١١	0.6448						
٥	نطق الحروف والكلمات بدون تحريف.	ق	١.١١٢١	0.3187	0.200	1.000	1.6388	0.0904	18.121	٠.٠٠
		ب	٢.٧٥٠٠	.4391						
٦	نطق الحروف والكلمات بدون تكرار.	ق	١.٠٥٥٥	0.2323	-.037	0.830	1.5277	0.1014	15.056	٠.٠٠
		ب	٢.٥٨٣٣	0.5542						
٧	نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة.	ق	١.٠٥٥٤	0.2323	-0.021	0.903	1.3888	0.1146	١١.٠٥٤	٠.٠٠
		ب	٢.٤٤٠٥	0.6522						
٨	نطق حروف المد في الكلمة نطقا صحيحا.	ق	١.٠٥٤٥	0.2323	-0.022	0.896	1.4999	0.1091	١١.٠١٣	٠.٠٠
		ب	٢.٥٥٥٢	0.6068						
٩	نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة).	ق	١.١٢١١	0.3187	0.250	0.141	1.5555	0.0839	١٠.٠٣٣	٠.٠٠
		ب	٢.٦٦٥٦	0.4780						
١٠	نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج.	ق	١.١٣٨٨	0.3507	0.120	0.482	1.5000	0.1015	١١.٠٨٢	٠.٠٠
		ب	٢.٦٣٨٨	0.5426						
١١	نطق الكلمات دون حذف أصوات.	ق	١.١١٢٢	0.3187	0.034	0.841	1.5833	0.1081	14.633	٠.٠٠
		ب	٢.٦٩٤٤	0.5766						
١٢	توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح.	ق	١.١١١٢	0.3187	0.055	0.746	1.5555	0.1011	15.380	٠.٠٠
		ب	٢.٦٦٥٦	0.5345						
١٣	نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال.	ق	١.٠٥٥٣	0.2323	-0.027	0.875	1.5000	0.0934	16.053	٠.٠٠
		ب	٢.٥٥٥٦	0.5039						
١٤	اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.167	0.328	1.5000	0.1091	13.747	٠.٠٠
		ب	2.5545	0.6522						
١٥	تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة.	ق	1.0553	0.2323	-0.120	0.484	1.6666	0.0890	18.708	٠.٠٠
		ب	2.7220	0.4542						
١٦	اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.120	0.483	1.6611	0.0970	17.078	٠.٠٠
		ب	2.7212	0.5662						
١٧	التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقا.	ق	1.0010	0.0000	0.054	0.744	1.6666	0.0975	17.085	٠.٠٠
		ب	2.6606	0.5855						
١٨	التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقا.	ق	1.0833	0.2803	0.211	0.216	1.5000	0.1015	14.767	٠.٠٠
		ب	2.5833	0.6035						

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة) بلغت (١١,٧٩٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً) بلغت (٢٦,٩٨٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله) بلغت (١٢,٢٨٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا) بلغت (١٣,١٦٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تحريف) بلغت (١٨,١٢١)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تكرار) بلغت (١٥,٠٥٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة) بلغت (١١,٠٥٤)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق حروف المد في الكلمة نطقاً صحيحاً) بلغت (١١ . ٠١٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما

يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة)) بلغت (١٠,٠٣٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج) بلغت (١١,٠٨٢)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات دون حذف أصوات) بلغت (١٤,٦٣٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح) بلغت (١٥,٣٨٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال) بلغت (١٦,٠٥٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات) بلغت (١٣,٧٤٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة) بلغت (١٨,٧٠٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني

رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات) بلغت (١٧,٠٧٨)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقاً) بلغت (١٧,٠٨٩)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقاً) بلغت (١٤,٧٦٧)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- **٢- النتائج على مقياس التقدير:**

- **(أ) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي إجمالاً: (لمقياس التقدير)**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٤) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة في إجمالي (مقياس التقدير) لمهارات القراءة الجهرية بلغت (٥٨,٩٣٨)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا الجانب في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

جدول (٤) : نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test
لأداء العينة قبليا وبعديا على مقياس التقدير (إجمالا). (ن = ٣٦)

المهارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35) اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	19.583	0.840	-٠,٠٩	٠,٩٥٦	٢٧,٨٣٣	٠,٤٧٢٢	٥٨,٩٣٨	٠,٠٠٠
	بعدي	47.416	2.697						

- **(ب) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي تفصيلاً: (لمقياس التقدير).**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير". وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) : نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test لأداء العينة قبلياً وبعدياً على مقياس التقدير(تفصيلاً). (ن = ٣٦)

م	المهارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35) اختلافات المزاوجة P.D.			
			المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة.	ق	1.0011	0.3400	-0.049	0.810	1.666	0.097	17.07	٠,٠٠٠
		ب	2.6666	0.5855						
٢	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.	ق	1.0833	0.2803	0.211	0.216	1.500	0.101	14.76	٠,٠٠٠
		ب	2.5833	0.6035						
٣	الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله.	ق	1.1111	0.3187	-0.039	0.818	1.444	0.101	14.28	٠,٠٠٠

		ب	2.5555	0.5039						
٤	التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً.	ق	1.1111	0.3187	14.28	0.859	١,٤٤٤٤	٠,١٢٢	١١,٧٩	٠,٠٠
		ب	2.5555	0.6522						
٥	نطق الحروف والكلمات بدون تحريف.	ق	1.0555	0.2323	-0.120	0.484	١,٦٦٦٦	٠,٠٨٩	١٨,٧٠	٠,٠٠
		ب	2.7211	0.4542						
٦	نطق الحروف والكلمات بدون تكرار.	ق	1.0555	0.2323	0.120	0.483	١,٦٦٦	٠,٠٩٧	١٧,٠٧	٠,٠٠
		ب	2.7221	0.5662						
٧	نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة.	ق	1.0555	0.2323	-0.140	0.415	١,٦٩٤	٠,٠٨٧	١٩,٣٧	٠,٠٠
		ب	2.7500	0.4391						
٨	نطق حروف المد في الكلمة نطقاً صحيحاً.	ق	1.0555	0.2323	0.184	0.280	١,٥٧٧	٠,٠٩٣	١٦,٣٧	٠,٠٠
		ب	2.5833	0.5542						
٩	نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة).	ق	1.1944	0.4013	0.183	0.284	١,٤٤٤	٠,١٠٨	١٣,٢٨	٠,٠٠
		ب	2.6388	0.5929						
١٠	نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج.	ق	1.1111	0.3187	0.106	0.536	١,٨٠٥	٠,٠٦٦	٣٠,٩٨	٠,٠٠
		ب	2.9166	0.2803						
١١	نطق الكلمات دون حذف أصوات.	ق	1.2211	0.3187	-0.244	0.150	١,٣٣٣	٠,١٣٢	١٠,٠٩	٠,٠٠
		ب	2.4400	0.6522						
١٢	توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح.	ق	1.0833	0.2803	0.055	0.745	١,٤٧٢	٠,٠٩٩	١٣,٥٠	٠,٠٠
		ب	2.5501	0.6068						
١٣	نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال.	ق	1.1111	0.3187	-0.124	0.467	١,٥٥٥	٠,١٠١	١٥,٣٨	٠,٠٠
		ب	2.6666	0.4780						
١٤	اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.163	0.340	١,٥٨٣	٠,٠٩٢	١٧,١٤	٠,٠٠
		ب	2.6388	0.5426						
١٥	تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة.	ق	1.0555	0.2323	0.130	0.448	١,٦٣٨	٠,٠٩٨	١٦,٥٨	٠,٠٠
		ب	2.6944	0.5766						
١٦	اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.153	0.371	١,٦١١	٠,٠٩١	١٧,٦٠	٠,٠٠
		ب	2.6666	0.5345						
١٧	التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقاً.	ق	1.1111	0.3187	-0.271	0.108	١,٤١٦	٠,١٤٠	١٠,١٠	٠,٠٠
		ب	2.5277	0.6963						
١٨	التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقاً.	ق	1.1388	0.3507	-0.007	0.967	١,٤٧٢	٠,١٢٢	١١,٩٩	٠,٠٠
		ب	2.6111	0.6448						

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة) بلغت (١٧,٠٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً) بلغت (١٤,٧٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله) بلغت (١٤,٢٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا) بلغت (١١,٧٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تحريف) بلغت (١٨,٧٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تكرار) بلغت (١٧,٠٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة) بلغت (١٩,٣٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق حروف المد في الكلمة نطقاً صحيحاً) بلغت (١٦,٣٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة)) بلغت (١٣,٢٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج) بلغت (٢٦,٩٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات دون حذف أصوات) بلغت (١٠,٠٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح) بلغت (١٣,٥٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال) بلغت (١٥,٣٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات) بلغت (١٧,١٤)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة) بلغت (١٦,٥٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني

رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات) بلغت (١٧,٦٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقاً) بلغت (١٠,١٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقاً) بلغت (١١,٩٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- **تفسير النتائج**:

يتضح من عرض النتائج السابقة ما يلي:

- أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة بشكل إجمالي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة (إجمالاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية/ صعوبات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة (تفصيلاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية/ صعوبات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- وذلك راجع إلى: أن الوحدة التدريبية سدت فجوة في البناء والمكون الصوتي لعملية القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ ذلك أن هؤلاء التلاميذ يواجهون تحديات شديدة أثناء عملية القراءة الجهرية، وهي افتقادهم للمتطلبات الأولية للقراءة كعملية؛ مُمثلة في: مهارات الوعي الصوتي لديهم؛ ما أدي لوجود فجوة كبيرة بين ما يؤدونه في هذا الجانب (واقع قراءتهم الجهرية)، وبين ما هو مطلوب منهم (القراءة الجهرية السليمة).

ويؤيد تلك النتائج بشكل جزئي ما أشارت إليه: دراسة Bryant & Others (1990) من فاعلية التدريب على الجوانب الصوتية في تنمية مهارات التهجئة

المبكرة عند البدء في تعلم القراءة، وما أكدته دراسة Stahl & Murray (1994) من وجود علاقة ارتباطية تنبؤية متبادلة بين الوعي الصوتي والتقدم في القراءة، وما أشارت إليه دراسة Gillon & Dodd (1997) من أن الوعي الصوتي مؤشرُ جيدُ على اكتساب القراءة وتعلمها. وما أكده Gillon (2000) من فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في علاج الصعوبات اللفظية (اضطرابات النطق).

وكذلك ما أكدته دراسة Lyon & Others (2003) من أن هناك ارتباطاً بين مشكلات الوعي الفونولوجي، وصعوبات تعلم القراءة. وما ذكره هواري(٢٠٠٣) من أن الوعي الصوتي مؤشر قوي على القدرة على القراءة، وما أكدت عليه Phelps (2003) من فاعلية التدريب على الوعى الصوتي في تنمية القدرات اللغوية المختلفة، في فصول أطفال ما قبل المدرسة. وأيضا ما أكده Elbro & Others (2004) من التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تنمية مهارات: القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة. وما أشار إليه Goswami & Others (2005) من أهمية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات المرتبطة بإنتاج ألفاظ جديدة.

وما أثبتته دراسة Luk (2005) من أن للوعي الصوتي دوراً كبيراً في اكتساب مهارات القراءة. وما أشارت إليه دراسة Hogan & Others (2005) من وجود علاقة تنبؤية تبادلية بين القدرة على القراءة والوعي الصوتي في رياض الأطفال والصفوف الأولى. وما أثبته Laing (2005) من أن الضعف في مهارات الوعى الصوتي يؤدى لقصور في مهارات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة. وأيضا ما أشار إليه Wise (2005) من وجود علاقة بين المهارات اللغوية اللفظية والوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات القراءة. وما أكده Ying (2006) من أن توافر مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ينبئ بنجاحهم في القراءة. وأيضا ما أكدته دراسة Rvachew & Grawburg (2006) من وجود علاقة عكسية بين مهارات الوعى الصوتي، والإضطرابات الصوتية. وكذلك ما أشار البلاوى(٢٠٠٦) إلى أن معظم ذوى صعوبات القراءة لديهم مشكلات في تطور كافة مستويات اللغة، وعلى رأسها المستوى الصوتي.

وما أثبته Hsin (2007) من أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي، يؤدي لتحسن مهارات القراءة لدى الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة. وما أشارت إليه دراسة Mann & Foy (2007) من أهمية الوعي الصوتي في تطور المهارات الصوتية. وما أشار إليه Stephanie & others (2008) من أهمية التدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تحسين مهارات القراءة، وما ذكرته Barbosa & Others, (2009) من وجود أدلة قوية على وجود قصور في الذاكرة الصوتية، والوعي الصوتي، لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

وكذلك ما أشارت إليه دراسة Peeters & Others (2009) من أن الضعف في الوعي الصوتي ومتطلباته، هو السبب الرئيسي في صعوبات القراءة والتهجئة. وما أكده مطر، والعايد (٢٠٠٩) من فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في تطوير المهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة. وأيضاً ما أثبته Yopp &Yopp (2009) من أن القدرة على معالجة أصوات اللغة، ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة. وكذلك ما ذكره عبدالجواد (٢٠١٤) من فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ضعاف القراءة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث وتفسيرها، وفي حدود أهدافه، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عقد دوارت تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، لتدريبهم على أساليب واستراتيجيات تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذهم.
- إعداد أدلة مرجعية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تتضمن أهم متطلبات واسترتيجيات وأساليب تنمية مختلف مهارات الوعي الصوتي.
- تجهيز المدارس الابتدائية بالمعامل المختلفة؛ كمعامل الصوتيات، ومعامل الوسائل التعليمية التي تناسب متطلبات تنمية الوعي الصوتي بالمرحلة الابتدائية.
- إعادة النظر في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية بشكل دوري؛ شكلاً ومضموناً، بما يتناسب وتجهيزات تنمية الوعي الصوتي ومتطلباته.
- إنشاء هيئة متخصصة، جمعية لتطوير تعليم وتعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بإنتاج وتوظيف برمجيات تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، لأهميتها في تنمية الجوانب الصوتية في عمليات تعليم القراءة.
- إعداد قاموس لغوي ناطق للأطفال؛ يستفيد منه الأطفال، ويهتدي به مؤلفو كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- لفت نظر مؤلفي كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية لأهمية الأنشطة والتدريبات الصوتية العميقة، التي تتجاوز حدود التحليل الصوتي للكلمات والمقاطع.
- تدريب التلاميذ على استخدام أنماط التواصل بطريقة وظيفية عملية؛ حيث يتحدثون لغة صحيحة في مواقف حقيقية، فيألفونها عند القراءة، وعند السماع، وكذا الكتابة.
- تنويع أنشطة القراءة في المرحلة الابتدائية، وتخصيص جانب مناسب منها للإستماع ومتطلباته، بشكل يناسب ميول التلاميذ واهتماماتهم؛ ما يؤثر إيجابيا في تنمية مهارات القراءة لديهم.
- تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على إجراءات تدريس مختلف مهارات الاستماع لدى تلاميذهم.

- لفت انتباه معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية إلى أهمية تدريب التلاميذ على المهارات الأدائية الفونولوجية اللازمة للقراءة الجهرية المعبّرة.
- الاهتمام بالاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بشكل يضمن؛ تشخيصها وعلاجها مبكراً قبل أن تتفاقم وتستعصي على الحل.
- وضع وإعداد اختبارات ومقاييس مناسبة للوعي الصوتي ومستوياته، ومهاراته في البيئات العربية.
- دعوة المتخصصين في (المناهج وطرق التدريس) إلى تعميق الجوانب النظرية والتطبيقية للوعي الصوتي، ومستوياته، ومهاراته، ومتطلبات تنميته في كتابتهم ومؤلفاتهم التربوية.
- دعوة الباحثين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية إلى توجيه بعض جهودهم البحثية إلى تعميق الجوانب الصوتية لعمليات القراءة على المستوى التجريبي.
- إعادة إحياء مؤلفات قدامى علماء العرب، كأبي الأسود الدؤلي، والخليل، وسيبويه، وابن جني، وابن سينا، في علوم (فقه اللغة، والأصوات، والعروض، والتجويد)، ومن بعدهم؛ إبراهيم أنيس، وكمال بشر، وتمام حسان، وغيرهم، وتوظيف خبراتهم في مجال خصائص الأصوات العربية؛ لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- عدم حصر مقررات الدراسات الصوتية على المرحلة الجامعية للكليات المعنية بدراسة فنون وعلوم اللغة العربية، واستحداث مقررات صوتية مبسطة تناسب المرحلتين الإعدادية والثانوية، بشكل وظيفي.

- **البحوث المقترحة**:

يدعو البحث الحالي لضرورة تخصيص مساحة كافية على الخريطة البحثية التربوية لتناول الجوانب الصوتية للغة العربية، وما يرتبط بها من متطلبات، في شكل موضوعات بحثية جديرة بالدراسة؛ من نحو:

- الاتجاهات الحديثة في أساليب تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.
- مستويات التجهيز الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بالأداء القرائي لديهم.
- فاعلية النمذجة الكمبيوترية لمهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- العلاقة بين وعي معلمي المرحلة الابتدائية لمكونات القراءة، ومتطلبات تعليمها، وبين ممارستهم لتعليمها في مواقف التعليم.
- الاتجاهات الحديثة في علاج الإضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

- **المراجع العربية**.

- أبوالديار، مسعد، وآخرون(٢٠١٢). العمليات الفونولوجية، وصعوبات القراءة والكتابة، إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، بدولة الكويت.
- الببلاوى، إيهاب (٢٠٠٦).اضطرابات التواصل. الرياض: دار الزهراء للنشر.

- الزريقات، إبراهيم عبدالله.(٢٠٠٥) إضطرابات اللغة والكلام. عمان: دار الفكر للنشر.
- النحاس، محمد.(٢٠٠٦) برامج علاجية لاضطرابات اللغة عند الأطفال، دار الأنجلو المصرية.
- سليمان، محمود جلال (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، المؤتمر السنوي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا "، القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس، ١٢- ١٣يوليو.
- عبد الجواد، أسامة حسين (٢٠١٤):أثر استخدام بعض مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائى لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ضعاف القراءة. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- عبدالله، عادل (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ج(١)، ص ص٥١ — ٩٠.
- عيسى، مراد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٧)، العدد (٧٢)، ص ص ٩٥-١٢٤.
- مبارك، حيدر(٢٠٠٦). مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور،(ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة همان العربية، الأردن.
- مطر، عبدالفتاح والعايد،واصف(٢٠٠٩). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي، وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة. المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتاهيل، البحث العلمي في مجال الإعاقة (مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة)، الرياض، من ٢٢ — ٢٦ مارس.
- هواري، أمير صلاح(٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، (بحث مرجعي غير منشور) مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين، نوفمبر،٢٠٠٣.

• المراجع الأجنبية:

- Adams, M. (1990) . Beginning to Read : Thinking and Learning About print. Cambridge, : MIT Press.
- Anthony, J., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., & Burgess, S. (2003). Phonological Sensitivity: A quasi - parallel progression of word structure units & cognitive operations. Reading Research Quarterly, 38, 470 - 487.
- Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children .Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, Vol. (22), No. (2), pp.201-218 .
- Behrmann, Y., & Michael ,M. (1996): Beginning Reading and Phonological Awareness for Students with Learning Disabilities. Washington, DC. Council for Exceptional Children.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978) Language Development and Language Disorders. New York: Wiley.
- Bryant, P.E., Maclean, M., Bradley, L., & Corsland, J., (1990).Rhyme ,Alliteration, Phoneme Detection And Learning To Reed. Development Psychology, No.(26),pp.429-438.

- Candace, G. (1996).Developmental Reading Disabilities, San Diego. Journal of Speech Hearing Research.No,(42),pp.116-127.
- Catts, H.,W., (1993). The Relationship Between Speech-language Impairments and Reading Disabilities, Journal of speech and hearing research No,(36),pp. 948-958.
- Chard, D., & Dickson, S. (1999). Phonological Awareness: Instructural and Assessment Guidelines, Intervention in School and Clinic. Vol. (34), No. (5), pp. 261-270.
- Christina , S., & Margrida , A.(2002). Phonological Skills and Writing of Presyllabic Children. Reading Research Quarterly . Vol.(37)No.(4).
- Curtise, Weiss. E. (1997) .Clinical Management of Articulation Disorders. London, C. V. Mosby.
- Elbro, E., Carsten, M., Petersen, R., & Dorthe K. (2004).Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia .Journal of Educational Psychology, Vol. (96), No. (4), pp.660-670.
- Frederic N., Frith, U., & Reason, R. (1997). Phonological Assessment Battery. Windsor: NFER Nelson.
- Gallagher, A., Firth, U., & Snowling ,M.(2000) .Precursors of Literacy Delay Among Children at Genetic Risk of Dyslexia . Journal Of Child Psychology & Psychiatry, Vol. (41) ,pp. 203-213.
- Geva, E., (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in children - Beliefs & research evidence, Dyslexia . No.(6), pp., 13 - 28
- Gillon, G. (2000).The Efficacy of Phonological Awareness Intervention For Children With Spoken Language Impairment . Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol. (31), No. (2), pp.126-141
- Gillon, G. (2004). Phonological Awareness- From Research to Practice. New York - Guilford Press.
- Gillon, G., & Dodd, B. (1997). Enhancing The Phonological processing Skills of Children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication ,No. (32), pp. 67-90
- Gombert, J. F. (1992). Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). Phonological skills & learning to read. Hove:Erlbaum.
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S., & Scott, S. K. (2002). Amplitude envelope onsets & developmental dyslexia: A new hypothesis. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. (99),No. (16), pp.10911 - 10916.
- Goswami, U., Ziegler, & Richardson (2005).The Effect of Spelling Consistency On Phonological Awareness: A Comparison Of English & German. Journal Experimental Child Psychology, Vol. (92),No.(4),pp.345 –365.
- 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 Service in Schools. Vol.(36),PP. 285-293.
- Hsin, Y. W.(2007). Effects of Phonological Awareness Instruction On Pre- reading Skills of Preschool Children at-Risk for Reading Disabilities. Ph.D. Thesis, The Ohio State University.
- Jason L & David J. (2005). Development of Phonological Awareness, Current directions in psychological science, vol. (14) – no. (5).
- Kirk, C. K., & Gillon, G. T. (2007). Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness on Children With Speech Impairment . Language, Speech & Hearing Services in Schools,Vol. (38),No.(4),pp.342-352.
- Laing, S. (2005). Low Intensity phonological Awareness Training in a Preschool Classroom for Children with Communication Impairments. Language, Speech & Hearing Services in Schools Vol.(36),No.(1),pp. 65-82.
- Layton, L., & Deeny, K. (2002). Sound Practice: Phonological Awareness in The Classroom. 2nd Edition, David Fulton Publication, London.
- Leitao, S., Hogber, J., & Fletcher J. (1997). Phonological Processing Skills in Speech and Language Impaired Children, European Journal of Disorders of Communication, No.(32),pp. 91-111.
- Lina, C. (2001) . Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read : Evidence From The National Reading Panel's Meta-analyses. Reading Research Quarterly . Vol. (36). No. (3), pp.250-283.
- Luk, Y . (2005). The Role of Phonological Awareness in Second Language Reading .Ph.D. Thesis, The University of Hong Kong.
- Lyon, G., shaywitz, S., & shywitz, B., (2003).Adefinition of Dyslexia. Annals of Dyslexia, No.(53),pp.1 –14 .
- Macmillan, B. (2002). Rhyme and Reading: A Critical Review of The Research Methodology. Journal of Research in Reading, Vol. (25),No.(1), pp. 4 – 42.
- Mann, V. (1993). Phoneme Awareness and Future Reading Ability. Journal of Learning Disabilities, Vol. (4),pp. 259-269.
- Mann, V., & Foy, J. (2007). Speech Development Patterns and Phonological Awareness in Preschool Children. Annals of Dyslexia, Vol. (57), No.(1), pp. 51-74.
- McBride - Chang, C. (1996). Models of speech perception & phonological processing in reading. Child Development, Vol.(67), No. (4),pp. 1836 - 1856.
- Michal, B., Dougherty, G.,& Deutsch (2007).Contrast Responsivity in MT, Correlates with Phonological Awareness and Reading Measures in Children. NeuroImage, Vol.(37), No.(4), pp.1396-1406.
- Nancollis, A., Lawrie, B., & Dodd, B.(2005).Phonological Awareness Intervention and The Acquisition of Literacy Skills in Children From Deprived Social Backgrounds . Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol.(36),No.(4) ,325-335.

- Nevills, Pamela (2004). On the Nature of Reading. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Nicolson, R. & Fawcett, A. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. Dyslexia, No.(1), pp.19-36.
- Northcott, E., Connolly,A., Berroya,A., Jenny M., Taylor.,A. & Andrew F. (2007). Memory and Phonological Awareness In Children with Benign Rolandic Epilepsy Compared To a Matched Control Group. Journal Epilepsy Research, Vol.(75), No.(1),pp.57-62.
- Peeters, M.,Verhoeven, Moor,J., & Alkom,H.(2009).Importance of Speech Production for Phonological Awareness & Word Decoding: The Case of Children with Cerebral Palsy .Research in Developmental Disabilities, Vol.(30),No.(4),pp.712-726.
- Phelps, S. K. (2003).Phonological Awareness Training in a Preschool Classroom of Typically Developing Children. M.A. Thesis, East Tennessee State University.
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers With Speech Sound Disorders . Journal of Speech, Language, & Hearing Research, Vol. (49),No.(1),pp.74 – 88.
- Rvachew, S., Chiang, P., & Evans, N. (2007).Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delaye Phonological Awareness Skills. Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol.(38),No.(1),pp.60 -71.
- Schneider, W. (1997). Short – and Long-Term Effects of Training Phonological Awareness in kindergarten. :Evidence From Two German Studies. Journal of Experimental Child Psychology , Vol.(66) No.(3), pp.311-340.
- Snow, C. Burns, M. & Griffin, P. (Eds)(1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington,DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J. (2000).Dyslexia (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Snowling, M., Bishop, v., Stothard, S. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence, Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Discipline, Vol.(41) No. (5),pp. 587 - 600.
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Journal of Educational Psychology , Vol. (86),pp. 221 - 234.
- Stanovich, K. (1986): Matthew Effects in Reading; Some Consequences of Individual. Reading Research Quarterly,No.(21), pp.360- 407.
- Stephanie, C., Holly, L., Chris,S., Allison,D., Miller,M., &TyranL, R.(2008).Reading First kindergarten Classroom Instruction and Students Growth In Phonological Awareness and Letter Naming Decoding Fluency. Journal of School Psychology, Vol.(46),No. (3),pp.281-314 .

- Swanson, H., Rosston, K., Gerber, M.,& Solari, E.(2007). Influence of Oral Language And Phonological Awareness on Children's Bilingual Reading .Journal of School Psychology, Vol. (46),No. (4),pp.413-429.
- Torgesen, J. & Davis, D. (1996). Individual Difference Variables That predict Response to Training in Phonological Awareness. Journal of Experimental Child Psychology,No.(63) pp.1-21.
- Torgesen, J. ,Wagner, R. &Rashotte,C.(1997). Approaches Toremediation of Phonological the Prevention and Based Reading Disabilities. In B. Blackman (Eds), Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implication for Early Intervention. (287-304) Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J. & Mathes, D. (2000). A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness. Austin.IX: DRO-ED.
- Tummer, W. & Nesdale, A. (1985). Phonemic Segmentation Skill and Beginning Reading. Journal of Educational Psychology, No.(77),pp. 417-427.
- Wagner, R., Torgesen , J., Laughon, P., Simmon, K., & Rashotte, C. (1994) Development of Young Readers Phonological Processing Abilities. Journal of Educational Psyonological , pp. 83-103 .
- Wise, J. (2005). The Growth of Phonological Awareness Response to Reading Intervention by Children With Reading Disabilities Who Exhibit Typical or Below- Average Language Skills. Ph.D. Thesis, Georgia State University.
- Ying, L. M. (2006). The Role of Phonological Awareness in Native and Second Language Reading Development .Ph.D Thesis, The University of Hong Kong.
- Yopp, Hallie (1988). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests . Reading Research Quarterly , No. (23), pp.159-177.
- Yopp, Hallie (1995). Read-Aloud Books for Developing Phonemic Awareness: An Annotated Bibliography. The Reading Teacher, Vol.(48),pp. 538–542.
- Yopp, K., & Yopp, H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. Young Children, Vol.(64),No.(1),pp.12-18.

❋❋❋❋❋❋❋