

فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي)
لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا)
لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس

إعداد

هدى أحمد مصطفى قنديل

إشراف

د. هبة سليم

د. علي حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب
التدريس في كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021

فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي
صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس
في مدارس مديرية نابلس

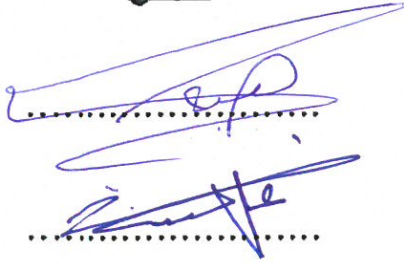
إعداد

هدى أحمد مصطفى قنديل

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2 / 6 / 2021م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع

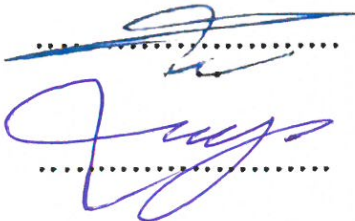


- د. هبة سليم / مشرفاً رئيساً

- د. علي حباب / مشرفاً ثانياً

- د. سناء أبو غوش / ممتحناً خارجياً

- د. سهيل صالحة / ممتحناً داخلياً



الإهداء

إلى الروح التي صعدت إلى بارئها، شقّ قلبي، وريحانة فؤادي..

أختي الغالية إيمان

إلى التي شقّت لي طريق الأمل والنور، إلى من نذرت عمرها لأجلنا، إلى من ترقرت

عيناها شوقًا وحبًّا في رؤية حلمي يغدو حقيقة.. أُمي الحنون

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، إلى من أرجو الله أن

يَمُدّ في عمره.. أبي العزيز

إلى نكهتي الحياة والشباب المتوقّد، إلى قرّة عيني ونبض الفؤاد، أخوّي رائد وعلي

إلى عبير الأمل، ورحيق الوفاء، وجه الصداقة البرّاق.. صديقتي عرين

إلى السند الحقيقي في رحلتي العلمية والبحثية، الذي لم يدّخر جهدًا في مُساندتي

أ. رائد شريدة

إلى من بدّل النفيس معلمًا في علمه تنوّز الأحلام، إلى فيض العطاء ومن تُرى..

يَحظى بعلم زاته علّام

أ. علّام شتية

إلى القناديل الثيرة الذين أفخر بانتمائي لهم.. عائلتي الأكارم

قنديل

إلى كلّ من علّمني حرّقا، وحمل لواء العلم، أساتذتي الأعزاء

إليهم جميعًا أهدي ثمرة هذا البحث

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، أحمده حمد العارفين بنعمته، والشاكرين بفضله، وأصلّي وأسلم على معلّم البشرية سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه الكرام، وبعد،

إنّها لمحاولةٌ صعبةٌ أن تجسّد شكرك وامتنانك في الكلمات؛ فالاعتراف بالفضل لذويه وشكرهم انطلاقًا من قول رسول الله: "مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يَشْكُرُ اللَّهَ" (رواه أحمد)، وعرفانًا بالجميل الذي توجّ رأسي، أتقدّم بعظيم الامتنان إلى جامعة النجاح الوطنية منارة العلم والتقدم، وأخصّ بالذكر كلية العلوم التربوية؛ لما تقدّمه من جهد وعطاء لأبنائها الطلبة.

تعجز الكلمات عن التعبير عمّا أكّنه في نفسي من امتنان وعرفان بالجميل لأستاذتي المشرفة الدكتورة هبة سليم، والمشرف الدكتور علي حبابب اللذين قاداني من بداية المسير إلى برّ الأمان الذي تُوجّ بهذه الدراسة، وإلى رئيس قسم المناهج وأساليب التدريس الدكتور سهيل صالحة الذي كان خير مرشد طيلة سنوات دراستي، فالشكر لهم ولجميع أساتذتي الذين أرشدوني إلى طريق البحث العلمي، وأعانوني، ومنحوني كثيرًا من عطائهم وصبرهم الذي لا ينضب، فكانوا نعم المعين. وزاد كرم الله عليّ بعد أن نالت دراستي شرف مناقشة الفاضلين الممتحن الداخلي د. سهيل صالحة، والممتحنة الخارجية د. سناء أبو غوش، فسيرتهما الباهرة تشكّل نموذجًا خلاقًا بالعطاء، فلهما جزيل الشكر على قبولهما مناقشة هذه الدراسة.

ولا يفوتني إلّا أن أتقدّم بخالص شكري وتقديري إلى السادة المحكّمين لإرشاداتهم الدقيقة وآرائهم السديدة، الذين ازدانت دراستي بأسمائهم.

كما أوجّه شكري وتقديري العميق إلى مدرسة (بسام الشكعة الأساسية للبنين) ممثلة بمديرتها الرائع الأستاذ سلامة مليطات، ومدرسة (وادي الباذان الأساسية المختلطة) ممثلة بمديرتها الأخت المعطاءة الأستاذة ميسون سلمان.

وفي نهاية هذا العمل المتواضع، أشكر جميع الزملاء والزميلات، وعائلي الكريمة على كلّ ما قدّموه لي من مساعدة. والله ولي التوفيق.

هدى أحمد مصطفى قنديل

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدّمة الرسالة التي تحمل عنوان:

**فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة
(الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس**

أقرّ أنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما أُشير إليه، حيثما ورد في هذه الرسالة كاملة، أو أيّ جزء منها لم يُقدّم من قبل لنيل أيّة درجة، أو لقب علمي، أو بحث لدى أيّة مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I acknowledge that what is included in this letter is the product of my own effort, except as noted, since this entire letter, or part of it ‘has not previously been submitted for any degree, title or research in any other educational or research institution.

Student’s name

اسم الطالبة: هدى أحمد مصطفى قنديل

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ: 2021/6/2

فهرس المحتويات

ج.....	الإهداء
د.....	الشكر والتقدير
ه.....	الإقرار
و.....	فهرس المحتويات
ط.....	فهرس الجداول
ي.....	فهرس الملاحق
ك.....	الملخص
2.....	الفصل الأول
2.....	مشكلة الدراسة وخلفيتها
2.....	مقدمة الدراسة
5.....	مشكلة الدراسة
6.....	أسئلة الدراسة
7.....	فرضيات الدراسة
7.....	أهداف الدراسة
8.....	أهمية الدراسة
9.....	حدود الدراسة ومحدداتها
10.....	محددات الدراسة
10.....	مصطلحات الدراسة
13.....	الفصل الثاني
13.....	الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري.....	13
المحور الأول: صعوبات التعلّم	13
المحور الثاني: القراءة	17
المحور الثالث: الوعي الصوتي	25
المحور الرابع: عسر القراءة (الديسيلكسيا)	29
الدراسات السابقة	42
الدراسات العربية	42
الدراسات الأجنبية	51
التعليق على الدراسات السابقة	54
اتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يأتي:	55
أهمّ ما تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:	56
الفصل الثالث	58
الطريقة والإجراءات	58
منهج الدراسة	58
مجتمع الدراسة	58
عينة الدراسة	58
أدوات الدراسة (صدقها وثباتها)	59
أهداف البرنامج	60
صدق المقياس	64
ثبات المقياس	65
إجراءات الدراسة	72

73	تصميم الدراسة.....
74	المعالجات الإحصائية.....
76	الفصل الرابع.....
76	نتائج الدراسة.....
76	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
77	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
78	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
81	الفصل الخامس
81	مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:
83	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:
85	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:
86	ملاحظات الباحثة وتأملاتها
89	التوصيات
91	المصادر والمراجع.....
104	الملاحق
B	Abstract.....

فهرس الجداول

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق المدرسة	59
الجدول (2): مهارات الوعي الصوتي	61
الجدول (3): جلسات مهارات الوعي الصوتي	62
الجدول (4): درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الوعي الصوتي	70
الجدول (5): مواصفات اختبار الوعي الصوتي لطلبة الصف الخامس الأساسي.....	71
الجدول (6): نتائج اختبار T- test (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس صعوبات التعلم تُعزى لنوع القياس	76
الجدول (7): نتائج اختبار T- test (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة تُعزى لنوع القياس	77
الجدول (8): نتائج اختبار T- test (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة تُعزى لنوع القياس	79

فهرس الملاحق

- الملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين 105
- الملحق (2): بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة) 107
- الملحق (3): اختبار نص العطة لصلحة 109
- الملحق (4): اختبار الوعي الصوتي بصورته الأولية 110
- الملحق (5): اختبار الوعي الصوتي بصورته النهائية 114
- الملحق (6): البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي بصورته الأولية 118
- الملحق (7): البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي بصورته النهائية 134
- الملحق (8): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة
في القياس القبلي 150
- الملحق (9): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة
في القياس البعدي 151
- الملحق (10): نتائج اختبار نص العطة (اختبار القراءة) لأفراد مجموعة الدراسة في القياسين
القبلي والبعدي 152
- الملحق (11): خطة تنفيذ البرنامج التدريبي 156

فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس

إعداد

هدى أحمد مصطفى قنديل

إشراف

د. هبة سليم

د. علي حباب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس 2021/2020م، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قد اختيروا بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس التقدير التشخيصي للزيات (2007)، واختبار نصّ العطلّة لصليحة، واختبار الوعي والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، حيث تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات اختبازي الوعي الصوتي ونصّ العطلّة بإيجاد معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي لكلّ منهما.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة (نصّ العطلّة) القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجال الأول (عدد الكلمات)، ولصالح القياس القبلي للمجال الثاني (المدة الزمنية)، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي

الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأساسية؛ لأهميتها في تحسين مهارة القراءة وتطويرها، والالتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للمراحل الأساسية، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في صفوف ومراحل مختلفة، ووضع برامج تدريبية وعلاجية جماعية وفردية لطلبة صعوبات تعلّم القراءة بالتعاون مع المجتمع المحلي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة.

مشكلة الدراسة.

أسئلة الدراسة.

فرضيات الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها.

مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

يمثل التعليم الوسيلة الفعالة للأمم لإنجاز الانسجام بين أطراف المجتمع ومكوناته، وفي فلسطين يُعدّ رأس المال الحقيقي، وهو أحد الركائز التي تقوم عليها التنمية الشاملة، وقد لعب دورًا بارزًا في تعزيز أواصر الهوية الوطنية الفلسطينية، وترسيخ التلاحم الاجتماعي، فأسهل في بناء احترام مبادئ الكرامة الإنسانية، والتنوع الثقافي.

كما يُعدّ التعليم حقًا من حقوق الإنسان، بصرف النظر عن قدراته ومواهبه، فلا تتحصر أهمية التعليم على الطلبة العاديين وحدهم، بل تمتد لتشمل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ضمنهم ذوي صعوبات التعلّم، فالتعليم يساهم في تأهيل الطالب؛ ليتمكّن بدوره من تلبية متطلبات حياته اليومية والوظيفية والمهنية في المستقبل (وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطوّرة، 2016).

وتُعدّ صعوبات التعلّم من الموضوعات المهمّة التي نالت اهتمامًا كبيرًا من مختلف المتخصصين في هذا المجال، وبخاصّة في ظلّ تزايد أعداد الطلبة من هذه الفئة؛ لتعدد أسباب صعوبات التعلّم ومظاهره، كما شغلت صعوبات التعلّم حيّزًا كبيرًا من الدراسات والأبحاث التي تُعنى بوضع أساليب تعليمية علاجية لهذه الفئة؛ بهدف تحقيق المساواة بين الأقران، ومحاولة البحث والتحري في سبيل القضاء على هذه المشكلة الشائعة، وتطوير قدراتها، ومهاراتها، ووضع المعايير التي تساعد الطّفل الذي يعاني منها (القرعان، 2018).

وقد لقي مصطلح صعوبات التعلّم كثيرًا من التعريفات، وكان أول تعريف اكتسب الصفة القانونية هو التعريف الذي قدّمته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التي انبثقت عن دائرة التربية الأمريكية الذي ينصّ على أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمّنة في فهم اللّغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامهما، أو المشار إليها على أنّها إعاقات إدراكية، أو ديسيلكسيا (Dyslexia)، أو حبسة

تطورية، ولا يتضمّن الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلّمية ترجع مبدئيًا إلى إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطراب انفعالي، أو إلى حرمان بيئي (2018) (Khasawneh).

ويرى منصوري (2018) أنّ صعوبات القراءة تأتي في مقدّمة مظاهر القصور الأكاديمي الشائعة بين الطّلبة الذين يُطلق عليهم مصطلح (ذوي صعوبات التعلّم)، ومقارنةً بصعوبات تعلّم القراءة والحساب تُعدّ صعوبات تعلّم القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلّم شيوعًا، حيث إنّ (80%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم هم ممّن لديهم صعوبات في القراءة. كما أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كلّ من كيرك وألكين (Kirk and Elkins) لبرامج صعوبات التعلّم أنّ ما نسبته (60-70%) من الأطفال المسجّلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (السعيد، 2009). ومن الملاحظ، كما ورد في عبده وحسن وحسين (2019) أنّ كثيرًا من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم نواحي قصور خطيرة في القراءة؛ ما يترتّب عليه آثار سيّئة تمتدّ إلى ميادين المعرفة المتنوّعة.

وذكر بن عروم ومنصوري (2015) أنّ الأطفال ذوي صعوبات تعلّم القراءة يمكن أن تظهر لديهم اضطرابات سلوكية، مثل ظهور علامات الانزعاج لديهم لأنقته الأسباب، وظهور علامات الخجل، والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامّة حتى الدراسية، والقلق، وعدم الشعور بالأمان، والاكتئاب والانطواء، وقد يصل الأمر إلى المرض العصبي.

ولا تزال القراءة من أهمّ الوسائل الناقلة لثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية، بيد أنّها أعمق من أن تكون ضمّ حرف إلى حرف، أو كلمة إلى كلمة، بل هي عملية معقّدة تُفكّ فيها الرموز المكتوبة، وتُربط فيها المعاني، ثم تُفسّر وفقًا لخبرات القارئ السابقة، لتكون بذلك عملية بناء للحقائق الكامنة وراء الرموز، يتمّ من خلالها الربط، والإدراك، والموازنة، والفهم، والاختبار، والتقويم، والتذكّر، والتنظيم، والاستنباط، والابتكار، ثم تسهم في توسيع دائرة خبرة الطالب، وتنميتها، وتهذيب الأدواق، وإشباع حبّ الاستطلاع، ومعرفة الطالب بما يدور حوله، وما حدث في أزمنة بعيدة وأمكنة بعيدة، إضافة إلى إشباع للخيال والمتعة للطّلبة في المرحلة الابتدائية (شحاتة، 2008).

ويُعَدّ الوعي الصوتي من الجوانب الأساسية في الكشف عن صعوبات التعلّم في القراءة، حيث يُعرّف بأنّه: مقدرة الطّفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكوّن منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة، أو حذف وحدات صوتية في الكلمة، أو إضافتها، أو تبديلها (جابر وشعبان والسيد، 2014). كما ذكرت النجار (2018) أنّ مهارات الوعي الصوتي تمثّل الأساس الرئيس الذي تُبنى عليه مهارة القراءة، وهذه المهارات تسهم في خلق وعي عند الطّفل بأصوات اللّغة، ومقاطعها، وكلماتها؛ ما ينعكس إيجاباً على طلاقة قراءته، ثمّ استيعابه للمقروء.

وتعود الصعوبة الأولى في الفشل قرائياً كما يراها بانيل (Pannel, 2012)، إلى صعوبات في مستوى الوعي الصوتي، هذا بالإضافة إلى أهمية الوعي الصوتي في تنمية مهارات الإدراك السمعي، والاستيعاب القرائي، واللّغة التعبيرية، وتحصيل الطالب الدراسي. كما أوضح سليمان (2013) أنّ مخزون أصوات الكلام في ذاكرة الطّفل يشكّل أساساً للوعي الصوتي، فعندما يسمع الطّفل الكلمات لأول مرّة، فإنّه -على الأغلب- يخزنها بطريقة شمولية في ذاكرته طويلة المدى، ومع تزايد مفردات الطّفل تزدحم ذاكرته بالكلمات، وتختلط الكلمات المتشابهة صوتياً، وردّاً على ذلك يبدأ مخّ الطّفل في تقطيع الكلمات إلى مقاطع وأصوات، وذلك هو أساس الوعي الصوتي، وبذلك تصبح الكلمات أكثر انفصالاً عن غيرها، ويصبح الطّفل أقدر على التمييز بينها، وبذلك فإنّ العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة علاقة متبادلة ومتداخلة، فالوعي الصوتي هو أفضل مُنبئ بالقدرة على القراءة.

ويمثّل عسر القراءة (الديسيلكسيا) مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط بالنسبة للفرد، بل تمتدّ آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد، وهو اضطراب ذو أصل عصبي نمائي، يتميز بصعوبات في الدقة، والسرعة، وفي التعرّف إلى الكلمات المكتوبة، وصعوبات في فكّ التشفير، والإملاء، وفهم النصوص (شلابي، 2017).

وفي إطار الاهتمام بفئة الديسيلكسيا، بدأ الاتجاه نحو تطوير أساليب البرامج العلاجية المقدّمة لهم، من حيث إعداد الكوادر البشرية المؤهّلة لتقديم هذه البرامج، وتوفير جميع الإمكانيات المادية والفنية لهم، وقد تبنّى القانون الفيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية 1997م مبدأً مهماً يتعلق بالبدائل

التربوية المقدّمة لذوي الديسيلكسيا، وهو أن يضمن البديل المختار الحد الأدنى من البيئة المفيدة للطالب ذي صعوبة التعلّم؛ وبعبارة أخرى، فإنّه يتوجّب على فريق التقييم متعدّد التخصصات أن يختار البديل التربوي المناسب للطالب ذي الصعوبة الذي يضمن له أقلّ قدر ممكن من البيئة المفيدة، وأكبر قدر ممكن من البيئة الطبيعية، مع الأخذ بعين الاعتبار كلّاً من شدّة الصعوبة، أو حدّتها، واحتياج الطالب الخدمات المساندة، والعمر الزمني له، ومهاراته الاجتماعية أو الأكاديمية، ومدى تقبّله للمكان البديل الذي اختير، وأخيراً المستوى الصّفّي له (البديري، 2018).

من خلال ما سبق تبيّن للباحثة أنّ الوعي الصوتي يُعدّ مدخلاً فاعلاً لتدريس القراءة، حيث يعمل على تنمية وعي الطالب بصوت الحرف، وشكله، والربط بينهما، ومن ثمّ القدرة على تهجئة الكلمات، سواء أكانت مألوفاً أو غير مألوفاً؛ ما يسهم في رفع مستوى قراءة الطالب، وبالتالي يؤدّي ضعف تمكّن الطالبة في مهارات الوعي الصوتي إلى ضعف في القدرة على إدراك العلاقة المتبادلة بين الصوت وشكله؛ ما يُفضي إلى ضعف ملحوظ في القراءة. وما يزيد من خطورة ظاهرة عسر القراءة، أو الديسيلكسيا هو قلة الوعي بها؛ ما يجعل الإقصاء والتهميش سيّدي الموقف حين يتعلّق الأمر بالتعامل مع الطّفّل المصاب، في ظلّ غياب الرعاية الخاصة التي تؤهّله لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها، والانخراط الإيجابي في الأنشطة الهادفة داخل الفصل وخارجه. ومن خلال ما سبق جاءت مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

من خلال الاطّلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلّقين بالدراسة الحالية، توصّلت الباحثة إلى أنّ عديداً من الأبحاث في مجال صعوبات تعلّم القراءة والوعي الصوتي أشارت إلى الدور الكبير الذي تلعبه مهارات الوعي الصوتي، والبرامج القائمة على هذه المهارات، وامتداد أثرهما في تحسين مهارات القراءة، وتطويرها، والتعرّف إلى الكلمات، وغيرها لدى الطالبة ذوي صعوبات القراءة، كما تشير عديد من الأبحاث والدراسات إلى العلاقة الارتباطية بين اكتساب الوعي الصوتي وعملية القراءة، ونتائجها التي تؤكّد على أنّ نجاح تعلّم القراءة أو فشله مرتبط بتطوير مهارات الوعي الصوتي، ومن هذه الدراسات: دراسة بن عابد وبن الطاهر (2019)،

ودراسة جريش (2018)، ودراسة المدهون (2016). ومن منطلق أن صعوبات تعلّم القراءة من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا يُعدّ أمرًا واقعيًا أكّده بعض الدراسات، فإنّ تحديد هذه الصعوبات وتشخيصها أمر حتميّ يقلل من تفاقم المشكلة، ويعمل على علاجها جذريًا. ومن خلال عمل الباحثة معلمة للغة العربية، لوحظ أنّ هناك كثيرًا من الطّلبة في أثناء تدريس مادة القراءة يعانون من ضعف في مهارات الوعي الصوتي، وأكّدت في لقاءاتها مع زملائها المعلمين والمعلّّات وجود تلك المشكلة، حيث إنّ هؤلاء الطّلبة عاديون، ويتمتّعون بقدر ظاهر من الذكاء والانضباط؛ ما جعل الباحثة تتساءل عن الأسباب، وبعد البحث والقراءة المتخصّصة في الدراسات المتنوّعة، اتّضح أنّ الطّلبة ذوي عسر القراءة لديهم مشاكل في الوعي الصوتي. وبناءً على ما سبق، تتّمثّل مشكلة الدراسة في: بيان فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس.

أسئلة الدراسة

تحدّد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس؟

وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟
- 2- ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس اختبار نص العطفة (اختبار القراءة) لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟
- 3- ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس اختبار الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟

فرضيات الدراسة

اختبرت الدراسة الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في مجموعة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تحصيل الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في مجموعة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على اختبار نص العطفة (اختبار القراءة).
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تحصيل الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في مجموعة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على اختبار الوعي الصوتي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس.
- 2- الكشف عن أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة.
- 3- الكشف عن أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس اختبار نص العطفة (اختبار القراءة) لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة.

4- الكشف عن أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس اختبار الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تمثّلت الأهمية النظرية للدراسة فيما يأتي:

1- توفير إطار نظري حول فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا)، حيث يُسهم في تحسين القدرة القرائية لديهم، ويؤدي إلى إكسابهم بعض المهارات، مثل: الثقة بالنفس، والدافعية، والإنجاز، وارتفاع التحصيل.

2- ندرة الأبحاث أو الدراسات التي أجريت على الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتي تتناول الوعي الصوتي، وأثره على مهارة القراءة على المستوى المحلي، في حدود علم الباحثة.

3- ندرة الأبحاث التي تناولت أدوات الدراسة على المستوى المحلي.

4- تُقيد الدراسة الباحثين في إجراء بحوث جديدة تتعلّق في مجال استخدام مهارات الوعي الصوتي في تدريس الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

الأهمية التطبيقية

تمثّلت الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتي:

1- التعرّف إلى الفروق في مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى المتعسّرين قرائياً.

2- ما تقدّمه الدراسة الحالية من برنامج لتنمية الوعي الصوتي يمكن أن يستفيد منه معلّمو طلبة صعوبات التعلّم، وأولياء الأمور.

3- ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور الوعي الصوتي في إعداد برامج لعلاج صعوبات القراءة، واعتبار التدريب على مهارات الوعي الصوتي محوراً مهماً فيها.

- 4- التخطيط بأفضلية لتحسين أوضاع الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المجتمع.
- 5- تقدّم الدراسة برنامجًا للطلبة يتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم؛ فهو يقوم على تغيير النمط التقليدي في التدريس إلى تعلّم نشط قائم على مهارات وأنشطة تحفّز الطلبة، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلّم.
- 6- لفت انتباه القائمين على تخطيط المناهج وتطويرها في توظيف مهارات الوعي الصوتي في مباحث اللغة العربية.
- 7- توجيه اهتمام مشرفي المرحلة الأساسية لتدريب المعلمين على كيفية تدريس القراءة باستخدام مهارات الوعي الصوتي، والاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة، وتقديم خطط وبرامج علاجية لهم.

حدود الدراسة ومحدّداتها

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود والمحدّدات الآتية:

حدود الدراسة:

الحّد البشري: طُبِّقَت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الخامس ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) في مدرستَي (بسام الشكعة الأساسية للبنين)، و(وادي الباذان الأساسية المختلطة) التابعتين لمديرية التربية والتعليم/ نابلس، فمن خلال عمل الباحثة معلمة لهذا الصف، لاحظت ضعفًا عند الطلبة في مهارة القراءة، وبسبب إدراكها لأهمية مرحلة التمكين (5-9) التي تُعدّ واحدة من مراحل التعليم المدرسي في فلسطين الذي يقسم إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة التأسيس (1-4) أساسي، ومرحلة التمكين (5-9) أساسي، ومرحلة الانطلاق (10-12)، كما وردت في وثيقة الإطار العامّ للمناهج الفلسطينية المطوّرة (2016)؛ كون الصف الخامس يمثّل خلاصة المرحلة الأولى (التأسيس)، ونقطة انطلاق المرحلة الثانية (التمكين)، أكّدت على ضرورة وجود برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قدرة الطلبة على القراءة.

الحّد الزمني: طُبِّقَت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2020/2021م.

الحّد المكاني: طُبِّقَت هذه الدراسة في مدرستَي (بسام الشكعة الأساسية للبنين)، و(وادي الباذان الأساسية المختلطة) التابعتين لمديرية التربية والتعليم/ نابلس في فلسطين.

الحّد الإجرائي: تأثّرت نتائج الدراسة بالخصائص السيكمترية (الصدق، والثبات، والموضوعية) للأدوات المستخدمة في جمع البيانات، حيث استخدمت الباحثة في دراستها مجموعة من الأدوات التي طُبِّقَت على عينة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

محدّدات الدراسة

طُبِّقَت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2021/2020م في ظروف استثنائية خاصة، كان سببها جائحة كورونا، وما خلّفته من آثار شملت جوانب الحياة المختلفة، من أهمها الجانب التعليمي؛ فقد واجهت الباحثة صعوبة في تطبيق البرنامج على الطلبة؛ بسبب الدوام التعاقبي الذي يُقسّم فيه الطلبة إلى مجموعتين مَقَسَمَتَيْن على أيام الأسبوع، إضافة إلى العطل المتكررة التي كانت تُقرّها الحكومة بناء على عدد الإصابات وفق المنطقة الجغرافية؛ حيث أُغْلِقَت المدرستان قبل الانتهاء من أخذ القياسات البعدية للدراسة؛ ما اضطرّها إلى اللجوء لأولياء أمور الطلبة؛ للتعاون في إرسال أبنائهم للمدرستين؛ ليتسنى للباحثة إكمال أخذ القياسات البعدية.

مصطلحات الدراسة

اعتمدت الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

البرنامج:

اصطلاحًا: يعرفه سليمان (2013) بأنه مجموعة من الإجراءات الدقيقة والمحدّدة التي يتّبعها الباحث في إعداد المواقف التعليمية أو التربوية بمُدّة زمنية محدّدة وفقًا لتخطيط وتصميم هادف وواضح، يظهر فيه التكامل المنشود الذي يعود على الطّفل بالهدف المرغوب فيه.

إجرائيًا: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تتمّ عبر جلسات تجمع الباحثة بالطلّبة، من خلال تطبيق استراتيجيات الوعي الصوتي، على أنّ تُحدّد كلّ جلسة بهدف ومحتوى معيّن، في مدّة زمنية محدّدة.

الوعي الصوتي:

اصطلاحًا: عرّفه هاند- ريد (Hund- Reid, 2008) بأنّه الوعي بالتركيب الصحيح بالكلمات والجمل، ويتضمّن مهامّ فهم الكلمات منفردة، أو في جمل بسيطة ومركّبة، ويتضمّن الوعي الصوتي تقسيم الكلمات إلى مقاطع، ثمّ إلى فونيمات، وإدراك وضع تلك الفونيمات عند مزج بعضها مع بعض، لتكوّن كلمات في بداية الكلمة، ووسطها، وآخرها، وعند حذفها من الكلمات، وإبدالها، وإدراك تقفية الكلمات والمقاطع.

إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة بعد تطبيق برنامج الوعي الصوتي.

عسر القراءة (الديسيلكسيا)

اصطلاحًا: هو اضطراب في عمليات المعالجة اللّغوية التي تعيق تطوّر مهارات اللّغة المكتوبة والمحكيّة، وقد يكون أفراد صعوبات تعلّم القراءة ذوي ذكاء حادّ، لكنّهم يعانون اضطرابًا عقليًا بسبب صعوبة في معالجة الدماغ للمعلومات وتفسيرها (عواد والسرطاوي، 2011).

إجرائيًا: هو صعوبة في التعرفّ إلى الكلمات المكتوبة، وربط أصوات اللّغة بالأحرف، وتنسيق الكلمات التي لديها القافية نفسها، وفهم الجمل البسيطة، أو صعوبة في التهجّي والقراءة؛ نتيجة اضطراب في التجهيز الفونيمي.

القراءة:

اصطلاحًا: هي عملية فكّ الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثّلها، لتشكّل اللّغة المنطوقة المسموعة (العمارنة والقحطاني، 2018).

إجرائيًا: هي العلامة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار نص العطة (اختبار القراءة).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري.

الدراسات السابقة.

التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل أربعة محاور تقع ضمن الإطار النظري، وهي: صعوبات التعلّم، والقراءة، والوعي الصوتي، والعسر القرائي (الديسيلكسيا)، بالإضافة إلى الدراسات ذات الصلة: العربية، والأجنبية.

الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلّم

تُعَدّ صعوبات التعلّم من المواضيع الحديثة في مجال التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام سابقاً يتركز على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن مع ظهور فئة الأطفال الأسوياء في نموّهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، أصبحوا يواجهون مشكلات تعليمية، لذلك بدأ الباحثون وذوو الاختصاص بالتركيز على جانب صعوبات التعلّم؛ للتعرف إلى مظاهرها، وخاصّة الصعوبات الأكاديمية (مباركي وعيشون وتمزي، 2018).

ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أنّها تنتشر لدى قطاع عريض من الطّلبة، ولها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية في شخصيتهم، تلك التأثيرات تلعب دوراً حاسماً في أدائهم المدرسي، وهذه الصعوبات تُشعرهم بالإحباط والتوتر والقلق والانسحاب والعدوانية والاعتمادية وعدم الثقة بالنفس؛ نظراً لعجزهم عن مسايرة زملائهم، ومجاراتهم في الدراسة، وفشلهم في تحسين معدّل تحصيلهم الدراسي؛ ما يؤدّي إلى هجر المدرسة، والتسرب من التعليم (العلي، 2015).

ومن الجدير بالذكر أنّ بعض الباحثين عدّ صعوبات التعلّم إعاقة خفيّة محيرة، فالطلّبة الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات في جوانب الضعف في أدائهم؛ فهم قد يسردون قصصاً رائعة على الرغم من أنّهم لا يستطيعون الكتابة أو القراءة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقّدة جدّاً على الرغم من أنّهم قد يُخفقون في اتّباع التعليمات البسيطة، وقد يبدون عاديّين تماماً وأذكىاء،

ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن الطلبة العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة، والبعض الآخر قد يرتكب أخطاءً متكررة، ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات مثلاً (علي، 2011).

تعريفات صعوبات التعلّم

عرّفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلّم أن صعوبات التعلّم مصطلح عامّ يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب القدرة، واستخدامها في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، فضلاً عن وجود بعض المشكلات السلوكية والنفسية المتعلقة بتنظيم الذات، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (فضة وسيد، 2010).

وأوضح سهيل (2012) أن صعوبات التعلّم مصطلح يُستخدم لوصف مجموعة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تطوّر اللّغة والكلام والقراءة، ومهارات التواصل الاجتماعي، مع استثناء الأطفال الذين يعانون من الإعاقات الحسية، أو التخلف العقلي.

ويذكر عماد (2008) نقلاً عن (Connell) تعريف مكتب التربية الأمريكي عام 1976م الذي ينصّ على أن مفهوم صعوبات التعلّم الخاصّة بالتعلّم هو مفهوم يشير إلى تباعد دالّ إحصائيّ بين تحصيل الطّفل وقدراته العقلية العامّة في واحدة أو أكثر في المجالات الآتية: التعبير الكتابي، أو الشفهي، أو الفهم الاستماعي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو فهم القراءة، أو القيام بالعمليات الرياضية الأساسية، أو الاستدلال الرياضي، أو التهجي، ويتحقّق شرط التباعد الدالّ عندما يكون تحصيل الطّفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات (50%) أو أقلّ من تحصيله المتوقّع، مع الأخذ بعين الاعتبار العمر الزمني، والخبرات التعليمية لهذا الطّفل.

ويُعرّف الزيات (2007) صعوبات التعلّم بأنّه مفهوم يشير إلى الطّلبة الذين يُظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم في الاختبارات التحصيلية وأدائهم المتوقّع في اختبارات الذكاء، ويظهر هذا التباعد في صورة صعوبات في (القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الحديث

والتعبير الشفهي)؛ نتيجةً لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية، مثل: الإدراك، والانتباه، والتفكير، والتذكر، مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية (السمعية، والحركية، والبصرية، والمتأخرين عقلياً، والمضطربين انفعالياً).

وتشير الدراسة الحالية إلى أنّ التعريفات السابقة اتّفقت على أنّ:

- ذوي صعوبات التعلّم يعانون من مشكلات في القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجّي، والتعبير الشفهي والكتابي.
- عدم تناسب مستوى تحصيل الطّالب من ذوي صعوبات التعلّم مع عمره الزمني، وقدراته العقلية العامّة.
- ظهور اضطرابات في بعض العمليات المعرفية التي تتمثّل في: الانتباه، والإدراك، واللّغة الشفهية، والتفكير.
- التعريفات السابقة استبعدت صعوبات الإعاقة الحسية والعقلية، والتخلّف العقلي، ومشكلات التعلّم الناتجة عن عجز بصري، أو سمعي، أو حركي.

أنواع صعوبات التعلّم:

قسّم الباحثون صعوبات التعلّم إلى نوعين رئيسيين، هما:

- 1- صعوبات تعلّم نمائية تتعلّق باضطراب أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلّم الأكاديمي، مثل: الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللّغة.
- 2- صعوبات تعلّم أكاديمية ترتبط بتعلّم مهارات القراءة، والحساب، والكتابة، والتهجئة (بطرس، 2010).

خصائص ذوي صعوبات التعلّم

يُسمّ الأفراد ذوو صعوبات التعلّم بمجموعة من الخصائص، يمكن تحديدها فيما يأتي:

- **الخصائص اللّغوية:** قد يعاني الطّلبة ذوو صعوبات التعلّم من صعوبات في اللّغة الاستقبالية والتعبيرية، وعدم الوضوح في بعض الكلام؛ بسبب وجود حذف لبعض أصوات الحروف، أو إبدالها، أو تشويهها، أو تكرارها (بطرس، 2011).

- **الخصائص الاجتماعية والسلوكية:** يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم عديدٌ من المشكلات الاجتماعية والسلوكية، من أبرزها: صعوبة في فهم مشاعر الآخرين، وعجز في تبادل الحوار معهم، وعدم القدرة على تكوين الصداقات، وضعف القدرة على التعبير عن المشاعر في المواقف المناسبة (كوافحة، 2011).

- **الخصائص المعرفية:** تتمثّل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، وهي:

1- **القراءة:** تُعدّ القراءة من أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطّلبة ذوو صعوبات التعلّم، ومن مظاهرها: تكرار الكلام، وفقدان مكان الكتابة والقراءة، والخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة، وعدم القراءة عن رغبة.

2- **الحساب:** مهارة الحساب والمفاهيم العددية مهمّة للحياة اليومية للفرد، ومن المشكلات التي تظهر على ذوي صعوبات التعلّم صعوبة المطابقة بين الأرقام والرموز، وعدم تذكر القواعد الحسابية، والخلط بين الأعمدة والفراغات، وصعوبة إدراك المفاهيم الحسابية.

3- **الكتابة:** من المشكلات التي يعاني منها ذوو صعوبات تعلّم الكتابة أنّ الطّفل لا يستطيع أن يكتب بشيء من التلقائية كأقرانه الآخرين، وربما يظهر ذلك جلياً في إملائه، وكثرة أخطائه اللّغوية والنحوية، فضلاً عن عدم التنسيق والتنظيم بين الأحرف، والكلمات، والسطور (البراهيم، 2017).

من خلال ما سبق، تشير الدراسة الحالية إلى أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم قد يبدون عاديين، وليس في مظهرهم أيّ شيء يوحي بأنّهم مختلفون عن الأطفال العاديين من غير ذوي صعوبات التعلّم، إلّا أنّ بعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة، والقراءة، والحساب.

المحور الثاني: القراءة

يُعَدّ تعليم القراءة من الأهداف المهمّة التي تسعى مرحلة التعليم الأساسي إلى تحقيقها، فالقراءة وسيلة الفرد لتحقيق ذاته، وأداء دوره الاجتماعي، وهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه وثقافته، وترابطه الاجتماعي، فلذلك كان تعليم القراءة في هذه المرحلة ضروريًا؛ لتوافق الطّالب دراسيًا واجتماعيًا (بن عروم ومنصوري، 2015)، وهي الكيان الذي تركز عليه قضية التعليم والتعلّم، ووسيلة الفرد للحصول على المعرفة، والنجاح لإحداث تعليم مثمر، وتساعد القارئ على توصيل مضمون المقروء للآخرين، وتفسير محتويات القطعة المقروءة، ونموّ الأصوات الصحيحة (أحمد والسمان وشحاتة، 2014).

تعريفات القراءة

القراءة هي قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات منطوقة، وعلى استيعاب ما يُقرأ، وفهمه، فهي تقوم على أربعة عناصر، هي: رؤية العين للمادة المقروءة، والإدراك الذهني للصورة المقروءة، ونطق المادة المقروءة، وإدراك معنى المقروء وفهمه (الحوامدة، 2010)، وهي كذلك عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، حيث يتمكّن بها الفرد من فهم النص المكتوب بسهولة ويُسر (العلوان والتل، 2010).

كما أوضح ملحم (2010) بأنّها ترجمة اللّغة المكتوبة إلى أصوات، وهي أداة لفهم كلّ ما هو مكتوب، واستيعابه، واكتساب المعارف، وتُعَدّ من أهم وسائل الرّقي، والنمو الاجتماعي والعلمي، فهي عملية معقّدة جدًّا، تقوم على أساس تفسير الرموز المطبوعة، والتعرّف إليها، ونطقها نطقًا صحيحًا، وفهمها، وصولًا إلى المعنى المقصود، واستخلاصه، أو إعادة تنظيمه، والاستفادة منه.

بينما أشار الظنحاني (2011) إلى أنّ القراءة هي عملية تحوّل الرمز إلى معنى، وهي نشاط فكري عقلي يمتاز بما فيه من عمليات الفهم والربط والموازنة والاختبار والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، وهي نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه في أثناء القراءة الجهرية، أو يصاحبه تحريك شفاه دون إخراج الصوت في أثناء القراءة الصامتة؛ من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز، ويرى حمزة (2008) أنّ القراءة ليست إدراك الحرف، ولا فهم معنى الكلمة فقط، بل هي السياق التحليلي والتركيبى الذي من شأنه أن يعطي معنى لذلك الشكل الجديد للتعبير اللغوي، بينما ذكرت عمراني (2019) بأنّها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة، فيحاول القارئ فكّ رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

ومن خلال ما سبق من تعريفات، ترى الباحثة أنّ القراءة عملية معقدة تتمثّل في فكّ ترميز مزدوج، وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات، ثمّ إلى معاني ودلالات، وهي عملية مستمرة في أثناء القراءة لا تتمّ بانعزال، وهذا ما يستدعي الاعتماد على الانتباه البصري، حتى تحليل الوحدات المكوّنة للغة الكتابية ومعالجتها.

عناصر القراءة

تتضمّن مهارة القراءة عملاً أكثر من التعرّف إلى اللغة الشفهية، حيث تقوم على عناصر عدّة، من أهمّها:

- رؤية العين للمادة المقروءة.
- الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
- نطق المادة المقروءة.
- إدراك معنى المقروء، وفهمه.
- التفاعل مع المقروء.
- تمثّل المعنى للمادة المقروءة (سلّوت، 2011).

عمليات القراءة

تعتمد القراءة على مجموعة من العمليات المعرفية التي تفكّك الكلمات والرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية، وبالتالي القدرة على القراءة السليمة التي بدورها تؤدي إلى سلامة الحواس، والذكاء (منتصر والشايب والعيس، 2014)، وكذلك تعتمد طلاقة القراءة في الصفوف الدراسية الأولى على دقّة فكّ رموز الكلمات، وهي مهارة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الوعي الصوتي (المدهون، 2016).

وتتضمّن القراءة ثلاث عمليات، هي:

1. عملية فسيولوجية ميكانيكية، تتمثّل في إدراك الرموز المكتوبة، والاستجابة لها بصريًا، ونقلها إلى العقل.
2. عملية عقلية فكرية، تتمثّل في العمليات العقلية التي تهتمّ بتفسير الرموز التي يتلقّاها العقل من العملية السابقة، بحيث تصبح رموزًا مفهومة لها دلالات، تعبّر عن معنى ما في عقل القارئ.
3. عملية نفسية خبرية، تتمثّل فيما يقوم به القارئ من ربط بين معنى الرمز، وخبراته، وما لديه من دلالات ومعانٍ؛ أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية؛ ما يضيف على المادة المقروءة بُعدًا خبريًا، ويضيف للقارئ خبرة جديدة (الناقة، 2017).

وخلاصة القول: إنّ عملية القراءة تعتمد أساسًا على قدرة الطالب على إدراك الفونيمات المشكّلة للكلمة، وإنّ عدم وعي الطّلبة في مراحل تعلّم القراءة، وإدراكهم لهذه الفونيمات يسبّب مشكلًا كبيرًا في تعلّمهم للقراءة تعلّمًا سليمًا؛ لأنّ الوعي الصوتي الذي هو امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها، يُعدّ من أسباب مشكلات القراءة.

وظائف القراءة

للقراءة تأثيرات واسعة وعميقة، ووظائف متنوّعة للطلّ، فهي توسّع دائرة خبرته، وتنمّيها، وتنشّط قواه الفكرية، وتهذّب ذوقه، وتُشبع فيه حبّ الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه وغيره، كما تزيد من فهمه وتقديره للتجارب التي يمرّ بها، وتفتح أمامه أبواب الثقافة العامّة أينما كانت، وعن طريقها

يتمكّن من تحسين تحصيله العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، وتساعده أيضًا على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة (أبو منديل، 2018).

وقد قسّم المختصون وظائف القراءة إلى ما يأتي:

1- الوظيفة المعرفية، وتتمثّل فيما يأتي:

- القراءة من أهم الوسائل في تعرّف ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة.
- تساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي.
- تجيب القراءة عن كثير من التساؤلات العلمية.
- تسهم القراءة في النمو العقلي للفرد.

2- الوظيفة النفسية، وتتمثّل فيما يأتي:

- تشبع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة.
- تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع، وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف.
- تساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ (ديب، 2015).

3- الوظيفة الاجتماعية، وتتمثّل فيما يأتي:

- تؤدّي القراءة دورًا أساسيًا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية.
 - القراءة وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته.
 - للقراءة دور في التقارب الفكري داخل الجماعة.
 - القراءة وسيلة للاتصال، والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة (صومان، 2012).
- والقراءة عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وهي إحدى المهارات الأساسية المكوّنة للبعد اللّغوي بالنسبة للفرد؛ إذ يشكّل تعلّمها أحد أكبر أهداف

المدرسة الأساسية، وأهمّ عنصر للاندماج الاجتماعي والمهني، فهي بذلك أداة مهمة وسط الهيئات العلمية العالمية التي تشمل عديداً من ميادين البحث وفق زوايا مختلفة للموضوع المقصود بالدراسة، كالميدان النفس لغوي، واللّسانيات، وعلم النفس العصبي، وعلم النفس المعرفي، والأرطوفونيا، ويبقى مجال دراستها مفتوحاً على كلّ التخصصات الأخرى التي يمكنها إجراء الأبحاث في ميدان القراءة، وإيجاد حلول ونظريات جديدة لتفسير اضطراباتها (عمراني، 2019).

مراحل تعليم القراءة

تُعَدّ القراءة مهارة أساسية بالنسبة للمتعلّم، بوساطتها يستطيع أن يواصل تقدّمه العلمي في بقية صفوف المعرفة المختلفة، ويمرّ بعدّة مراحل في أثناء تعلّمه للقراءة، كما ذكرها (جاء الله وعبد الباري ومكاوي، 2011) في دراستهم، وهي:

1- **مرحلة ما قبل القراءة:** تعتمد هذه المرحلة على التهيئة والتمهيد المناسبين، ومستوى النمو اللّغوي، وتُسمّى مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة، فيها يستطيع الطّالب التعرف إلى الأشياء الموجودة في البيئة المحلية المحيطة به، ولا يقتصر ذلك على تسمية الأشياء فقط، لكن تصل إلى طبيعة هذه الأشياء، ومعايشتها، وتقليد أصواتها، ومعرفة قيمتها وفوائدها.

2- **مرحلة البدء في تعليم القراءة:** هي المرحلة التي تبدأ في السنة الأولى من التعليم، وتتكوّن فيها المهارات والقدرات الأساسية في القراءة، وهي كالآتي: معرفة أسماء الحروف، والربط بين الكلمة والصورة، والتعرّف إلى الكلمات بالصور، والتمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، والتعرّف إلى جميع أشكال الحروف الهجائية في أوضاعها المتنوّعة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وربطها بسكانتها وحركاتها، والتعرّف إلى الحركات الأولية؛ من الضمة والفتحة والكسرة، وغير ذلك.

3- **مرحلة التوسّع في القراءة:** هي مرحلة تقدّمية في اكتساب مهارات القراءة الأساسية، حيث تبدأ من بداية الصف الثاني الأساسي لغاية الصف السادس الأساسي، وتتمثّل في دقّة ما يُقرأ وفهمه، والتعرّف إلى الكلمات، والتمكن من القراءة الجهرية، والقراءة بسرعة، وقراءة الفقرات

الأدبية، وقطع المعلومات، والقصص، وبناء حصيلة من المفردات، وتنمية البحث عن موارد جديدة.

4- مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات: تشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية، وتتمّ فيها القراءة الموسّعة التي تزيد من خبرات القارئ.

5- مرحلة تهذيب العادات: هي المرحلة الأخيرة من مراحل تعلّم القراءة التي تتمثّل في تنمية العادات والأذواق والميول، فتشمل المرحلة الثانوية، وفيها تُهدَّب العادات والميول.

صعوبات تعلّم القراءة

يعاني بعض طلبة المرحلة الأساسية من صعوبات في تعلّم القراءة؛ نتيجة مشكلات تحديد أصوات الكلام، وتعلّم كيفية ربطها بالحروف والكلمات، الأمر الذي يشكّل تباينًا ملحوظًا في قدرة الطالب على القراءة، وعمره الزمني، كما أنّ عديدًا من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من مشكلات في الاستخدامات الآلية والاجتماعية للغة، فقد يواجهون مشكلات تتعلق بتكوين التراكيب والجمل اللغوية (حبايب، 2011).

مؤشرات صعوبات القراءة لدى الطّلبة

أشار أبو منديل (2018) إلى أهمّ مؤشرات صعوبات القراءة لدى الطّلبة، التي تمثّلت فيما يأتي:

- تحصيلهم في القراءة أقلّ بصورة دالّة عمّا هو متوقّع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم في المدرسة.
- لا يُظهرون أيّ دليل على وجود أيّ عجز في الحواسّ، أو تلف في المخّ، أو أيّ انحراف أساسي في الشخصية.
- يُظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العامّ، وهم ضعاف أساسًا في التهجئة، وفي محاولتهم الأولى للقراءة والكتابة، ويُظهرون اضطرابات واضحة في تذكر اتجاه الحرف.

ونذكر الظاهر (2008) أنَّ صعوبات القراءة قد تأخذ أشكالاً متعددة، منها:

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطالب لعام أو أكثر عن معدل عمره الزمني.
- عدم التمكن من القراءة الشفهية بطلاقة، وضعف في معدل سرعة القراءة.
- صعوبات في التهجئة، وضعف في فهم ما يُقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل أصوات الكلمات الجديدة.
- عكس الحروف والكلمات والمقاطع والأرقام عند القراءة والكتابة.

طرق علاج ذوي صعوبات القراءة

من خلال قراءة الباحثة للأدب النظري، والدراسات السابقة، اتضح توجّه عديد من الباحثين إلى البحث عن برامج واستراتيجيات وخطط تعليمية ووسائل للتغلب على صعوبات القراءة، والعمل على تحسين المستوى القرائي للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم، فقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات إمكانية تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، من خلال برامج تعليمية، كدراسة السناني وآخرين (2017).

ومن أهم الطرق التي اتبعت لعلاج ذوي صعوبات القراءة ما يأتي:

1- **الطريقة الحسية الحركية:** ابتكر هذه الطريقة (جريس فرينالد، وهيلين كيلر)، وتعتمد على استخدام أكثر من حاسة، إضافة إلى الحركة، ولهذا سُميت الطريقة الحركية، ويُطلق عليها اختصاراً (VAKT)؛ ليشير كل حرف من هذه الحروف إلى حاسة معينة؛ فالحرف (V) يعني استخدام الحاسة البصرية (Visual)، والحرف (A) يمثل الحاسة السمعية (Auditory)، والحرف (K) يعني الحركة (Kinesthetic)، والحرف (T) يمثل الحاسة اللمسية (Tactua).

2- **طريقة فرينالد (Fernald Method):** لا تختلف هذه الطريقة جوهرياً عن طريقة تعدّد الحواس (VAKT)، وتستخدم طريقة فرينالد المدخل المتعدّد للحواس أيضاً في علمية القراءة، وفي هذه الطريقة يختار الطلبة المفردات، ويشاهدونها مكتوبة، ثمّ يتتبعونها بأصابعهم،

ويكتبونها من الذاكرة، ثم يشاهدونها مرة أخرى، ثم يقرؤونها قراءة جهرية للمعلم (ديب، 2015).

3- **الطريقة الصوتية:** هي الطريقة التي تعتمد على الوحدات الصوتية أو الحروف كأساليب علاجية للطلبة الذين يعانون من صعوبات قرائية، منها:

أ- طريقة مونرو (Monroe)، وتتلخص في:

- التدريب على التمييز بين الأصوات، فتبدأ من البسيط إلى الصعب، وتبدأ بالحروف المتقاربة في الأصوات، وبعدها الأصوات الأكثر تقاربًا، مثل: (س، ص).
- الربط بين الحرف وصوته الشائع، ويمكن أن يتبع الحرف في البداية، ثم يجمع أصوات الحروف ليكون الكلمة.

ب- **طريقة جلنجهام (Gillingham Method):** تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف، ثم الكلمة، ثم الجملة، عن طريق عملية الربط؛ إذ يجري أولاً ربط الرمز البصري مع اسم الحرف، ثم ربطه مع صوته، ثم ربط إحساس أعضاء كلام الطفل مع تسمية الحروف وأصواتها، كما يسمع نفسه عند قراءتها، فهي تربط بين النماذج البصرية والسمعية والحسية العضلية.

ج- طريقة هيج- كيرك- ليرك للقراءة العلاجية (The Hegge- Kirk- Lirk Remedical Reading drills): ظهرت هذه الطريقة أساسًا للأطفال المعاقين القابلين

للتعلم، وتعتمد على استخدام الطريقة الصوتية بطريقة منظمة باستخدام التعلم المبرمج، ويُقسم كل تدريب إلى أربعة أقسام، ويجري تغيير بسيط فيه، ففي القسم الأول يتغير الحرف المتحرك الأول، مثل: (زال، قال، حال)، وفي القسم الثاني يُغير الحرف الأخير، مثل (فار، فاز، فاق)، وفي القسمين الثالث والرابع يُغير الحرفان الأول والأخير، مثل (كتب، فتق، ستر) (الظاهر، 2008).

المحور الثالث: الوعي الصوتي

يمثل الوعي الصوتي الأساس الرئيس الذي تُبنى عليه مهارة القراءة، وهذه المهارة تسهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللّغة ومقاطعها وكلماتها؛ ما ينعكس إيجابًا على طلاقة قراءته، ثمّ استيعابه للمقروء (النجار، 2018).

تعريفات الوعي الصوتي

يُعرّف عبد الوارث (2016) الوعي الصوتي بأنّه إدراك الطّفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تُشكّل بها، لتكوّن مقاطع صوتية، وكلمات، وجمل لكلّ منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، وتركيب الأصوات أو المقاطع معًا لتكوّن كلمات لها معنى، ويُعرّف أيضًا بأنّه امتلاك الطّفل القدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات؛ لتكوين الكلمات المختلفة، فالطّفل يسعى تدريجيًا لتكوين مخزون معرفي حول خواصّ الكلمات، ومعانيها، وأصواتها، وكيفية استخدامها في الجمل (منتصر وآخران، 2014).

أمّا المصري والنبراوي وعبد اللطيف (2016) فيعرّفونه بأنّه عمليات لحائية منظّمة في المخّ تساعد على تنظيم الأصوات المسموعة وفق أشكالها، سواء منفردة، أو مقاطع، أو جمل، بحيث يستطيع الشخص معالجتها، واستخدامها بعد ذلك في الكلام، أو الكتابة، أو الإلقاء، وكذلك هريغ (Herczeg, 2012) يفسّره على أنّ الكلمات المنطوقة تتكوّن من أصوات فردية، والقدرة على التلاعب بهذه الأصوات، وتقسيم الكلمات إلى وحدات أصغر، وتمييز أصوات الكلمة، وإعطاء كلمة لها القافية نفسها، وهو ميكانيزم تعلّم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطّفل عليه أن يبدأ بتعلّم المبدأ العامّ الأبجدي، ثمّ يكتسب عددًا كافيًا من المتطابقات بين الحروف والأصوات؛ للبدء في فكّ الترميز، وهو أيضًا امتلاك الطّفل لقدرات تتجاوز اللّغة إلى ما وراءها؛ بمعنى قدرة الطّفل على التنغيم، وتقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات؛ لتكوين الكلمات (مباركي وآخران، 2018).

من خلال التعريفات السابقة تشير الدراسة الحالية إلى أنّ الوعي الصوتي ذو أهمية بالغة في تعلّم القراءة، يتمثل في قدرة الطّفل على فهم أنّ الجملة يمكن تجزئتها إلى كلمات، ثمّ مقاطع، فأصوات، ومن الطبيعي أنّ الأطفال قادرون على تطوير الوعي الصوتي خلال سنوات ما قبل المدرسة.

مستويات الوعي الصوتي

يتضمّن الوعي الصوتي خمسة مستويات على المتعلّمين القيام بها، وقد حدّدها عبد السلام (2015) على النحو الآتي:

- **تقسيم الجمل إلى كلمات:** فعلى الطّلبة معرفة أنّ الجمل مكوّنة من كلمات، وبهذا يعي الطالب أنّ الكلمة مكوّنة من مجموعة من الأصوات، وأنّ لكلّ كلمة حدوداً سمعية صوتية.
- **تقسيم الكلمات إلى مقاطع:** تقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى أصوات، وإذا ما أتقن الطّفل في رياض الأطفال تقسيم الكلمات إلى مقاطع، فإنّه يُعدّ مؤشرًا على الأداء القرائي للطفل في الصف الأول.
- **التنغيم:** هو أحد مجالات اللّعب باللّغة؛ فهو مؤشر على قدرة الطّفل على الإتيان بكلمات لها النغمة نفسها، ويُعدّ مؤشرًا على النجاح في القراءة مستقبلاً.
- **المزج الصوتي:** هو القدرة على مزج الأصوات بعضها ببعض، وتُعدّ مهارة مهمّة للقارئ المبتدئ.
- **تقسيم الكلمات إلى أصواتها:** إنّ تقسيم الكلمات إلى أصواتها هو آخر مستويات التحليل اللّغوي، وهنالك علاقة قوية بين وعي الطّفل بأصوات الكلمة، والقدرة على القراءة.

العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة

أشارت عديد من الدراسات إلى أنّ الوعي الصوتي يساعد في التنبؤ بالقراءة، منها دراسة تيبّي وكيربي (Tibi and Kirby, 2018)، وأكّدت دراسة سجت (Suggate, 2016) على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الوعي الصوتي ومهارتي الاستماع والطلاقة اللّغوية، كما أكّدت هذه العلاقة دراسة جودرتش ولونجيان (Goodrich and Lonigan, 2015)، حيث أظهرت وجود

ارتباط إيجابي أيضًا بين الوعي الصوتي ومهارات اللغة الشفوية، وأشارت دراسة المصري وآخرون (2016) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

والوعي الصوتي ضرورة لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق إدراك أنّ الكلمات التي نسمعها تتكوّن من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها، حيث يمكن نطق الكلمة بأساليب وتشكيلات مختلفة، كلّ منها يعكس معنى مختلفًا تمامًا، والطفل الذي يفتقر إلى النطق الصحيح للكلمات عند قراءتها يفقد معناها، ويصعب عليه فهمها، فينحسر لديه الاستيعاب القرائي والقدرة على القراءة، والأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة يفتقرون إلى الوعي بالتركيب اللغوي، وبكيفية وضع المفردات بعضها إلى بعض (النجار، 2018).

وهو متطلّب لتطوير الجانب الهجائي الذي يتعلّق بعلاقة الوحدة الصوتية بالرمز؛ ما يمكن المتعلّم من التعرف إلى الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي إلى تدريب المتعلّم على التحليل والتركيب؛ حتى يتمكّن من التمييز والإنتاج الشفهي أولاً، ثمّ التعامل مع الرموز المكتوبة ثانيًا؛ ما يؤدي إلى حساسية المتعلّم لربط الكلمات ذات البداية الواحدة أو المتشابهة في نهايتها (مصطفى، 2014).

تكمن أهمية تعلم الوعي الصوتي في المرحلة المبكرة من تعليم القراءة إلى أنّ الوعي الصوتي السليم يؤهّل الطفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة، فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية، فيضيفها تارة، ويحذفها تارة أخرى؛ لإنتاج كلمات جديدة، وتكوينها، ولا يتمّ ذلك إلّا من خلال تمكّن الطفل من أساسيات أبجدية التهجّي عبر إقامة روابط قوية وسليمة تُدرج في أنشطة القراءة والتهجئة؛ ما يدعم الوعي الصوتي من ناحية، وعمليات التجهيز الصوتي من ناحية أخرى (منصوري، 2018).

وفيما يتعلّق بالوعي الصوتي لدى الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، فقد أكّدت الباحثة -بناءً على ما أظهرته بعض الدراسات- أنّ الأشخاص ذوي صعوبات التعلم يكون الوعي الصوتي لديهم أقلّ من العاديين، مثل دراسة خصاونة (2014)، ودراسة الشحات (2012)، وهذا يؤثّر على مستوى القدرة القرائية لديهم؛ لذلك تناولت كثير من الدراسات تنمية الوعي الصوتي لدى الأشخاص ذوي

صعوبات التعلّم لمساعدتهم على تحسين القدرة القرائية، ومن هذه الدراسات دراسة الفارسي (2017)، ودراسة قحوف (2017)، ودراسة أحمد (2016)، ودراسة المصري وآخرين (2016).

وجاء في النجار (2018) أنّ الأطفال ذوي النتائج الجيدة في القراءة يمتازون بوعي صوتي متطور في جميع مستوياته واستعماله بطريقة علمية، من شأنه أن يؤثر إيجاباً على نتائج القراءة، كما أنّ التدريب المنظم من التمرينات الشفوية والنشاطات اللغوية يسمح بالتنبؤ مبكراً بالقدرات القرائية التي يمتلكها الطفل، والتي تسمح بالحصول على قيمة تنبؤية؛ لتفادي الوقوع في اضطرابات مرتبطة بالقراءة مستقبلاً.

وقال جاب الله وآخران (2011): إنّ أهم ما يحتاجه المتعلّم في تعلّمه للقراءة الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملاً وإصداراً للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلّماً للتطابقات بين الصور الصوتية والخطية، كما يحتاج إلى الألفة والتهجّي، والتعرّف إلى الكلمات، وتمييزها، وفهم المقروء.

ولاحظت الباحثة من خلال دراستها حول العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة أن عديداً من الدراسات في المجال القرائي أثبتت أنّ الوعي الصوتي بعناصره ومكوناته المتنوعة يُعدّ قاعدة مهمّة في تعلّم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها، منها دراسة السناني وآخرين (2017)، ودراسة ماخول (Makhoul, 2017)، ودراسة جودرتش ولونجيان (Goodrich and Lonigan, 2015)، حيث بيّنت هذه الدراسات العلاقة الإيجابية بين الوعي الصوتي وتحسين مهارات القراءة. وتكمن أهمية الوعي الصوتي في أنّ تعلّم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وكي يصبح المتعلّم قارئاً فاعلاً يتوجّب عليه تعلّم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، وإدراك أنّ الكلمات تتكوّن من صور صوتية تُعدّ أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها (أبو منديل، 2018).

خطوات التدريس باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي

لاستخدام استراتيجية الوعي الصوتي المُثلى في تدريس القراءة، لا بدّ من خطوات يتّبعها المعلّم، تتلخّص فيما يأتي:

- يعرض المعلم على طلبته نصًّا يحمل معنًى بالنسبة للمتعلم، بحيث يشتمل النص على عدد من الكلمات موضع التدريب.
- يناقش المعلّم مع طلبته المعنى العامّ للنص؛ لتعزيز الاستيعاب، والتعبير الشفهي.
- ينطق المعلّم الكلمات موضع التدريب مع نمذجة الخصائص الصوتية، ثمّ تكرر المتعلّم للكلمات.
- يربط المعلّم الاستماع للكلمة بصورتها المكتوبة.
- يذكر المعلّم الكلمات موضع التدريب، مع التأكيد على طريقة النطق، ثمّ يزوج بين نطق الكلمة، وكتابتها.
- ينطق الطّالب الكلمات موضع التدريب، ويرافق ذلك حديث مع النفس حول الكلمة، ثمّ يقرأها بصوت عالٍ.
- يبدأ الطّالب بإنتاج كلمات تقوم على النمط نفسه.
- يستنتج الطّالب الخصائص التحليلية للكلمة، والتركيبية لها (النجار، 2018).

يتضح للباحثة ممّا سبق أنّ اكتساب مهارات الوعي الصوتي وإتقانها يسهم مساهمة كبيرة في اكتساب مهارات القراءة، وتنمية مهارات الفهم القرائي، وأنّ أي ضعف أو خلل في مهاراته ينعكس سلبيًا على تعلّم القراءة، ويتسبّب -لا محالة- في حدوث حالة من الضعف أو التأخّر القرائي.

المحور الرابع: عسر القراءة (الديسيلكسيا)

يمثّل عسر القراءة مشكلة خطيرة على المستوى العالمي، ليس فقط بالنسبة للفرد، بل تمتدّ آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه، وهو اضطراب ذو أصل عصبي نمائي يميّز بصعوبات في

الدقة والسرعة، وفي التعرّف إلى الكلمات المكتوبة، وصعوبات في فكّ التشفير، والإملاء، وفهم النصوص (شلابي، 2017).

تعريفات عسر القراءة (الديسيلكسيا)

لقد تعدّدت تعريفات صعوبة تعلّم القراءة بتعدّد الباحثين المتخصّصين فيها، لكن ما يُلاحظ في معظمها أنّه لا يوجد تفرقة بين مفهوم صعوبة تعلّم القراءة، وعسر القراءة؛ فصعوبة تعلّم القراءة مفهوم عامّ يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية، وهو صعوبات التعلّم الأكاديمية، أمّا عسر القراءة، أو الديسيلكسيا فتتمثّل فئة من صعوبات تعلّم القراءة التي تعاني من اضطرابات دائمة في التعرّف إلى الرموز المكتوبة، وفهمها، وإعادتها، على الرغم من الذكاء العادي، وسلامة الحواسّ (منتصر وآخران، 2014).

وقد عرّف عواد والسرطاوي (2011) عسر القراءة (الديسيلكسيا) بأنّه: اضطراب في عمليات المعالجة اللّغوية التي تعيق تطوّر مهارات اللّغة المكتوبة والمحكيّة، وقد يكون أفراد صعوبات تعلّم القراءة ذوي ذكاء حادّ، لكنهم يعانون اضطراباً عقليّاً بسبب صعوبة في معالجة الدماغ للمعلومات وتفسيرها، بينما يعرفه جاراد (Jarrad, 2013) بأنّه اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أيّ إعاقة عقلية أو حسية غير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية، أو بعدم الرغبة في الدراسة، ويكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني من هذا الاضطراب عادياً، أو فوق العادي.

أمّا الاتحاد العالمي لطبّ الأعصاب قد عرّفه بأنّه اضطراب يتجلّى في صعوبة تعلّم القراءة، على الرغم من توفّر التعليمات التقليدية، والذكاء الكافي، والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة (Venton and Danielle, 2011)، وورد في دراسة مبارك وآخريّن (2018) أنّه اضطراب يؤدّي إلى عيوب صوتية، أو إدراكية، أو صوتية وإدراكية معاً، تظهر من خلاله بعض الأعراض، مثل صعوبة قراءة الحروف، وتذكّرها، وإمكانية تكوين مقاطع من حروف معطاة؛ ما يؤدّي بالتالي إلى تدنّي مستوى التحصيل الأكاديمي.

وعرّفت رمضاوي وخرصي (2014) الديسيلكسيا بأنّها: عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم به الفرد بقدراته قراءة صامتة أو جهرية، بنما عرّفه جدّة (2014) بأنّه: صعوبة خاصّة في

تعيين عادة إنتاج الرموز الخطية وفهمها، ينتج عنها اضطراب عميق في تعلّم القراءة، ويحدث بين الفترة العمرية (5-8) سنوات، ليمسّ فيما بعد الإملاء، وفهم النصوص وبقية المكتسبات المدرسية الأخرى، وورد في القرعان (2018) أنه: إعاقة تعلّم تؤثر تأثيراً كبيراً في قدرة الفرد على تعلّم القراءة، وفي فهم اللغة فهماً جيداً، ولا يقتصر أثرها على منع تطوّر قدرة الطّفل على تعلّم القراءة، لكنّها تؤثر أيضاً على قدرات أخرى، مثل التواصل اللفظي، ومهارات تنظيم التعليمات، واتباعها، ومعرفة الزمن.

وبناءً على ما سبق، تُعدّ الديسيلكسيا حالة متعدّدة الأبعاد مجتمعة في آن واحد، أو تكون واحدة منها فقط موجودة عند الفرد، وتتفق جميع التخصصات بأنّ الديسيلكسيا تحدث لأفراد قدراتهم العقلية عادية، ولا يعانون من نقص جسدي، أو من مشكلات انفعالية، لكنهم موجودون في صفوف مدرسية تقدّم خبرات تعليمية تقليدية قديمة، تؤدّي إلى عدم تعلّم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير، كما هو متوقّع ومطلوب من هؤلاء الأطفال، وبسبب عدم تعرّضهم لأساليب تدريس فعّالة أيضاً يصبح مستوى لغة التواصل والقراءة لديهم ضعيفاً، أو أقلّ كفاءة من المستوى العمري الذي هم فيه، فالديسيلكسيا مشكلة محدّدة تُستخدّم لوصف فئة من ذوي صعوبات التعلّم، تعاني من اضطرابات في القراءة والكتابة والتهجئة، وعمليات التنظيم المعرفي والتعبير الفكري.

مظاهر عسر القراءة (الديسيلكسيا)

وفق التشخيص والدليل الإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-V and Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders)، فإنّ مصطلح عسر القراءة يشير إلى اضطرابات حسية أولية، لا إلى عجز ذهني أو اضطرابات عصبية، والأعراض التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار هي:

- قراءة الكلمات غير دقيقة وبطيئة، تتطلب جهداً، فالطّفل -على سبيل المثال- يقرأ بصوت عالٍ الكلمات قراءة غير صحيحة، وبتردّد، وغالباً ما يخيّنّها.
- صعوبة في فهم ما يقرأ، فمثلاً: يمكن أن يقرأ الطّفل النص بدقة، لكنّه لا يفهم التسلسل، ولا العلاقات أو الاستدلالات والمعاني لما يقرأ.

- صعوبات في الإملاء، فمثلاً: قد يضيف الطّفل الحركات أو الحروف، أو يبدلها، أو يحذفها.
- مشكلات في التعبير الكتابي (عمراني، 2019).
- كما يرى الغالي (2014) أنّ من أهمّ مظاهر عسر القراءة (الديسيلكسيا) ما يأتي:
- الخلط بين كثير من الحروف؛ نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري، مثل الخلط بين (ج، ح، خ) أو (ف، ق).
- صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف، مثل (ص بدلاً من س، د بدلاً من ض).
- الارتباكات الصوتية، بحيث لا يفرّقون المجهور عن المهموس.
- صعوبة التمييز بين الكلمتين المتشابهتين.
- كما أنّ الديسيلكسيا ليست مجرد خلل أو اضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير؛ إذ تتشعب أعراضها ومظاهرها، وتختلف من فرد لآخر، وليست بالضرورة أن تكون مجتمعة معاً، ومن هذه المظاهر ما يأتي:
- **صعوبة في الإدراك البصري:** لحاسة البصر أثر كبير في التعلّم، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أنّ (83%) من التعلّم يحدث عن طريق هذه الحاسة التي تُعدّ العنصر المسؤول الأول عن نقل الصور عن طريق الأعصاب المورّدة إلى الجهاز العصبي المركزي، حيث تتمّ عملية الإدراك بترجمة هذه الصور وتفسيرها؛ لذلك فإنّ أحد مظاهر عسر القراءة هو صعوبة إدراك الطّفل للرموز المكتوبة، وربط بعضها مع بعض، فالطّفل قد يجد صعوبة في تكوين الكلمات من خلال الحروف، ولا يتعلّق الأمر بالإدراك الكلي للكلمة، أو جزيئاتها، وإنّما ينعكس انعكاساً سلبياً في تنسيق العين وحركة اليد، وقد يعاني من صعوبة تنظيم العلاقات المكانية وإدراكها، أو الإغلاق البصري (الظاهر، 2004).
- **قصور في الإدراك السمعي:** الإدراك السمعي مهمّ للمتعلم؛ لكي يحقّق تعلّماً سليماً؛ إذ يستطيع من خلاله أن يستوعب ما يُقال، وما يُثار من نقاش، كما يكون قادراً على اتّباع التعليمات،

والقدرة على التذكّر اللفظي، والقدرة على الفهم الكلي، والذين يعانون من صعوبات إدراكية سمعية سيتأثرون بالتأكيد على مستوى الفهم والاستيعاب لما يقوله المرسل، كما ستتأثر استجاباتهم، فقد تتأخر، أو قد تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح، أو قد يؤدي إلى خلط بين الكلمات، وخاصة المتشابهة في الصوت، مثل: (حسان) و(حسام)، أو (سهل)، و(كهل)، كما لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزئها؛ لأنه - في الغالب - يجد صعوبة في الإغلاق السمعي، وفي الذاكرة السمعية قصيرة المدى أو بعيدة المدى، كما يتعرض الطفل إلى صعوبة نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق (عمراني، 2019).

- **التباين في مهارات القراءة والذكاء:** يمكن أن يكون الطفل ذكياً وبارعاً في استعمال اللغة الشفهية، ولا يعاني من أي صعوبة في إيصال الأفكار، والتعبير عنها، ويفهم كل ما يُقال، ويستوعب كل ما يسمع، لكنّه عندما يتواجه مع الكلمة المكتوبة ينكشف ضعفه في ذلك الشكل (القراءة) من الاتصال اللغوي، حيث تشكّل هذه الفجوة الشرط الأساسي لوجود الديسيلكسيا، فإذا كان عمر الطفل ثمان سنوات مثلاً، فيمكن توقّع مستواه القرائي إذا كانت نسبة ذكائه (105)، كمستوى قراءة أبناء التاسعة، أمّا إذا قلّ مستواه القرائي عن ذلك تنشأ مخاوف من احتمال وجود الديسيلكسيا، حيث يقلّ عادة مستواهم القرائي من (1-2.5) سنة عن مستوى قراءة أمثالهم عمراً وذكاءً (الوقفي، 2009).

- **آلية القراءة والتهجئة:** تتمثل صعوبة القراءة بتأخر في القراءة، وضعف فيها، وغباء في التهجئة ناتج عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات، وسوء ترتيبها، فقد يقرأ كلمة (رأى) كما لو كانت (أرى)، وقد يقلب الحروف المتشابهة في الشكل (ب، ت، ث) مثلاً، أو لا يستطيع الطفل تتبع أصوات كلامه؛ بسبب صعوبة تمييز الأصوات، أو صعوبة التحليل السمعي، فلا يميّز بين (جاع)، و(جاء)، أو تأخر قدرة الطفل على إعادة إنتاج الأصوات وفق مستوى عمره، فتراه ذا قدرة ضعيفة على التنغيم في الأناشيد والغناء (عمراني، 2019).

- **صعوبات السلسلة:** تقتزن الديسيلكسيا بصعوبات في سلاسة الأشياء، كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها، أو كحفظ شهور العام بتواردها الزمني، ومثل ذلك حفظ جداول الضرب، وتوارد الحروف والمقاطع في الكلمة، إلى غير ذلك ممّا يرجع إلى ضعف الذاكرة السمعية التتابعية، وليس غريباً أن تراهـم يضعون الصوت الأول وسط الكلمة أو آخرها. وعلى الرغم من قدرة ذوي عسر القراءة على التكيف مع المستوى الضروري للمسائل الحياتية، إلّا أنّهم يواجهون على الأغلب كثيراً من مشكلات السلسلة لا في كتبهم المقررة، لكن منذ اللحظة التي يبدؤون فيها اليوم في تنظيم الجداول، وتسلسل العمل، وإهمال الممتلكات الشخصية، وغير ذلك؛ ما يشير إلى فوضى ظاهرة، وسوء إدارة وتنظيم (الوقفي، 2009).

- **قصور الاستيعاب:** الاستيعاب هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدّمها المؤلّف، والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية، وتقضي عملية الاستيعاب من القارئ أن يتفاعل مع النص، ويعطي انتباهاً كاملاً لما يقرأ، وثمة مظاهر عدّة تُلاحَظ على الطالب في استيعاب ما يقرأ، فقد تجد:

1- طالباً في الصف الرابع بمستوى من القراءة لا يتجاوز الصف الثاني، لكنّه يفهم ما يقرأ إذا لم يُطلّب منه أن يهتمّ بالتعرّف إلى المفردات في النص.

2- طالباً آخر ماهراً في التلقّظ بالمفردات؛ لاعتقاده أنّ القراءة هي القراءة الصحيحة للمفردات، ومع أنّه يقرأ بطلاقة، إلّا أنّه لا يعير اهتماماً لمعنى النص، وكثيراً ما يواجه صعوبة في تدكّر جوهر القصة، وتفاصيلها.

3- من الطّلبة من يتدكّر ما يقرأ، لكنّه يعجز عن ربطه بما لديه من معلومات حول الموضوع؛ ما يؤدّي به إلى صعوبة في الإجابة عن أسئلة تتطلّب منه استعمال خلفيته المعرفية، ويقابل هذا الطالب طالب آخر يركّز بقوة على خلفيته المعرفية، بحيث يؤثّر ذلك على استيعابه.

4- من الطّلبة من لا يراقب استيعابه وهو يقرأ، وعلى الرغم من ادّعائه أنّه يفهم ما يقرأ، إلّا أنّه عندما يُسأل لا يجيب إلّا بما يشير إلى محدودية في قدرته على الاستيعاب (عمراني، 2019).

وخلصاً لما سبق ذكره، تشير الدراسة الحالية إلى أن الأعراض التي تصاحب الطلبة ذوي عسر القراءة متنوعة ومتباينة، ولربما تظهر هذه الأعراض جميعها أو بعضها على فرد واحد، حيث إن هناك فروقاً واسعة بين الطلبة الذين يعانون من الديسيلكسيا من حيث نوعية الأعراض المصاحبة، وعددها.

أسباب عسر القراءة (الديسيلكسيا)

أشارت بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى ارتباط عسر القراءة بعوامل تنتمي إلى مجالات متعددة، أوجز أهمها فيما يأتي:

1- **العوامل الفسيولوجية:** يتميز الطفل المصاب بالديسيلكسيا بتركيبية دماغية مختلفة عن الطفل السوي؛ ما يؤدي إلى عدم الفعالية في الربط بين القسم الأيمن من الدماغ، والقسم الأيسر منه، ويُعزى هذا الأمر غالباً إلى العامل الوراثي، حيث إن (50%) من حالات الديسيلكسيا لديهم أقارب يعانون من الظاهرة نفسها، وقد أثبتت الدراسات الحديثة التي أجريت على أطفال عسر القراءة أن المنطقة السمعية في مخ هؤلاء تختلف عن نظيرتها عند الأطفال الآخرين، كما أن منطقة اللغة بالمخ لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة في النصف الأيسر من المخ أقل في عدد خلاياها، وفي الإطار نفسه لوحظ أن النشاط الكهربائي في النصف الأيسر من المخ لدى الأطفال الذي يعانون من عسر القراءة يختلف بصفة جوهرية عن نظيره لدى الذين لا يعانون من هذه الصعوبة (Susan and Pickering, 2012).

2- **العوامل النفسية:** تلعب العوامل النفسية دوراً كبيراً في ظهور عسر القراءة، ويوضح ستين (Stein, 2014) هذه العوامل في النقاط الآتية:

أ- **اضطراب الإدراك السمعي والإدراك البصري:** الإدراك عملية معقدة تبدأ باستثارة الحواس، وتنتهي بمعالجة المعلومات في الدماغ، واستخلاص ما هو قابل للإدراك منها، ومن هنا يظهر مدى تأثير أي خلل، باعتبار القراءة عملية معقدة، يتداخل فيها الإدراك السمعي (كيفية نطق الحروف) بالإدراك البصري (كيفية كتابتها).

ب-الاضطرابات اللغوية: تؤثر حصيلة الطفل وقاموسه اللغوي على تعلّمه، وتفسيره المادة المقروءة المطبوعة، كما أنّ الأطفال الذين لديهم تشوّه في بعض الأصوات يعجزون في الأغلب على القراءة الصحيحة.

ج- اضطراب الذاكرة: تنقسم اضطرابات الذاكرة إلى: اضطرابات الذاكرة السمعية، واضطرابات الذاكرة البصرية، وقد أكّدت عديد من الدراسات على وجود صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، ليفسّر هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، واستخدام استراتيجيات للحفظ والتذكّر، والاسترجاع أقلّ وفاعلية وكفاءة مقارنة مع الأطفال العاديين.

النظريات المفسّرة للعسر القرائي

استُنتجت نظريات وفرضيات عدّة لتوضيح الديسليكسيا وفهماها، وهي على النحو الآتي:

1. النظرية الصوتية (الفونولوجية): تتجلى وجهة النظر الكلاسيكية في تفسير العلاقة بين الفونولوجيا واكتساب القراءة في أنّ الأطفال ينجحون نجاحًا جيدًا في اختبارات الوعي الفونولوجي، بحيث يكونون سريعين في فهم الروابط بين الفونيمات والغرافيمات (المبدأ الأبجدي)، ويترتب على ذلك أنّ الأطفال الذين يعانون من قصور صوتي (فونولوجي) يمنعهم من التعرّف إلى الفونيمات داخل الكلمات، وسيجدون صعوبة في تعلّم القراءة، ويرى بعض المنظرين أنّ اضطرابات القراءة في عسرها ناجمة عن العجز المعرفي الذي هو خاصّ بالتمثّل، ومعالجة أصوات الكلام، وتفترض النظرية الفونولوجية أنّ الأطفال الديسليكسيين لديهم نقص محدّد في التمثّل، وتخزين الشكل الصوتي واسترجاعه للكلمات، فإذا كان تمثيل الأصوات (الفونيمات) وتخزينها واسترجاعها مضطربًا، فإنّ تعلّم التطابقات غرافيم- فونيم الذي هو الأساس للقراءة في الأنظمة الأبجدية سيتأثر وفقًا لذلك. وفي المقابل، إذا كان للمنظرين وجهة نظر مختلفة حول طبيعة المشاكل الفونولوجية، فإنّهم يتفقون على الدور المركزي والسببي للفونولوجيا في القراءة، وبالتالي فإنّ النظرية تفترض وجود صلة مباشرة بين العجز

الفونولوجي ومشاكل تعلّم القراءة، وقد ثبت الأداء الضعيف المستمرّ إلى حدّ ما للأفراد عسيري القراءة في المجالات الرئيسة الآتية المتضمنة في علم الأصوات:

- الوعي الفونولوجي؛ أي المعالجة الصريحة للفونيمات، والتعرّف إليها، والتعامل معها.
- الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد، والتخزين القصير الأمد، والتعامل مع المعلومة الفونولوجية.
- التسمية السريعة الآلية (عمراني، 2019).

2. **نظرية الوعي المورفولوجي:** يشير الوعي المورفولوجي إلى إدراك الطّفّل للبنيات الصرفية للكلمات، وقدرته على التفكير في هذه البنيات بكيفية صريحة، فهذا الإدراك يميّز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلّم بخصوص البنيات الصرفية للغته، وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهامّ أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف، ومن المعارف التي يمكن الوقوف عليها انطلاقاً من نموذج Tyler: معرفة العلاقات بين المفردات، وهي تحليل قدرة الطّالب على معرفة أنّ مجموعة من المفردات قد تشترك في أصل واحد، وكذلك المعرفة الدلالية، كمعرفة أنّ بعض المورفيمات قد تكون متعدّدة المعنى، وأيضاً المعرفة التركيبية؛ أي معرفة الطّلبة بالدور التركيبي، ويبدو أنّ الوعي المورفولوجي يسهم في القراءة مساهمة مستقلة عن الفونولوجيا؛ فالطّلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة يميلون إلى استخدام المعلومة المورفولوجية لقراءة الكلمات المعقّدة والطويلة (شنافي، 2018).

3. **نظرية الاضطراب البصري الانتباهي:** هي نظرية موزّعة على نطاق واسع، وتُعدّ الأقدم تاريخياً، فمنذ سنة 1987م ربط (William and Brannan) الاضطراب البصري الانتباهي بعسر القراءة، وتتعلّق الفكرة بأنّ ما يميّز عسر القراءة هو خلط الحروف المتشابهة، مثل (b, d)، أو (p, q)، وقد نقلت وسائل الإعلام والجهات الفاعلة في النظام البيداغوجي هذه الفكرة، ولكن إذا ما التزمنا بهذه الفرضية، فإنّ الخلط يجب أن يتعلّق فقط بالحروف التي تتشابه بصرياً، في حين أنّ المعسرين قرائياً كذلك لديهم صعوبات في التمييز بين حرفيّ (t) و(d)، وهما قريبان من الناحية الفونولوجية، وليس بصرياً. وأظهرت الأبحاث اللاحقة أنّ الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يميلون خصوصاً لرؤية الحروف أو الكلمات في الاتجاه

المعكس، فما فُسرَ على أنه اضطراب معالجات بصرية قد يعكس في الواقع مشكلة فونولوجية، لذلك تُعدّ مشكلة أصل اضطرابات العسر القرائي لغوية (فونولوجية)، وليست بصرية، ثم بعد ذلك جاءت أعمال متعدّدة لتعزيز هذه الفرضية التي تدحض العلاقة السببية بين الاضطرابات البصرية ومستوى القراءة، بغض النظر عن الاضطراب الفونولوجي (عمراني، 2019).

4. **نظرية العجز الإدراكي السمعي:** افترض بعض الباحثين وجود عجز إدراكي سمعي عند الأشخاص الديسيلكسيين على مستوى المعالجات الإدراكية الشرعية للمعلومة السمعية، وبدقة على مستوى المرحلة الانتقالية، ويشير إلى أنّ هذه الفرضية عُرضت أولاً؛ من أجل الأخذ بالحسبان الصعوبات النوعية للأشخاص الديسفازيين (وهم الذين يعانون من خلل في الكلام، وضعف القدرات في القراءة)، مثل ما هو عليه في نظرية الإدراك البصري (لعجال، 2015).

أنواع عسر القراءة

يرى جدّة (2014) أنّ لعسر القراءة أنواع عدّة، تتمثّل فيما يأتي:

1. **عسر القراءة الفونولوجي:** يضمّ هذا النوع الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية تتمثّل في عدم التوافق بين الصوت المنطوق والشكل الخطي، كما يعاني هؤلاء أيضاً من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها، فالطفل لم يكتسب بعد آلية الجمع بين الفونيمات وما يقابلها من الأصوات المناسبة لها، وتتميز هذه الفئة كذلك بالاضطرابات في المعالجة الفونولوجية، وغالباً ما يعانون من مشاكل على مستوى التخزين الفونولوجي في الذاكرة قصيرة المدى.
2. **عسر القراءة التطوري السطحي:** يضمّ هذا النوع الأطفال الذين يعانون من عيوب في القدرة على إدراك الكلمات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات كما لو أنّهم يواجهون ذلك لأول مرة، فالتعرّف البصري الأوتوماتيكي لا يحدث؛ لأنّه ليس هناك تمثيل كامل للكلمات المرئية، وغالباً ما يصاحب ذلك اضطرابات معرفية، واضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية، واضطرابات من النوع البصري - الانتباهي (Visuo-Attentionnelle).

3. **عسر القراءة المختلط:** هو العسر الذي يضمّ الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية، وصعوبات الإدراك الكلي للكلمات، وتكون لدى هؤلاء الأطفال صعوبات كبيرة في القراءة؛ لأنّ التجميع والإرسال متضرران، وعادة ما يدخل هذا النوع في الجدول العيادي الخاصّ بالعمى القرائي (Alexie) الناتج عن إصابة دماغية.

تشخيص عسر القراءة

أيّ عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يُعدّ ضياعاً لوقت الطّفل والمختصّ، وجهدهما؛ لأنّ نتيجة هذا التشخيص ستكون الأساس الأول لتصميم برنامج علاجي خاصّ بمساعدة الطّفل عسير القراءة، وإعادة تربيته.

وترجع كلمة التشخيص (Diagnostic) إلى الأصول الإغريقية (Diagnosis)؛ إذ إنّ معنى كلمة (Dia) تعني (طريق)، وكلمة (Gnosis) تعني (المعرفة)، ومعناها الحرفي هو "التصرّف بدقة"، في حين أنّ معناها الطبي هو "التحديد عن طريق الفحص، وطبيعة الظروف الخاصة بالحالة المرضية". وللتشخيص نمطان: نمط يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدّت إلى الحالة، ونمط آخر يهدف إلى تحديد طريقة العلاج، وأسلوبه (عمراني، 2019).

ويؤكّد جدّة (2014) أنّ التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هو خطوة أولية مهمّة نحو التقليل من الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يُعزى إلى عسر القراءة غير المعروف، أو المكتشف.

وفي إطار الاهتمام بفئة الديسيلكسيا، بدأ الاتجاه نحو تطوير أساليب الخدمات المقدّمة لهم، من حيث إعداد الكوادر البشرية المؤهّلة لتقديم الخدمة، وتوفير جميع الإمكانيات المادية والفنية التي توفّر تقديم أفضل الخدمات لهم، وقد تبنّى القانون الفيدرالي 1997م مبدأً مهمّاً يتعلق بالبدائل التربوية المقدّمة لذوي الديسيلكسيا، وهو أن يضمن البديل المختار الحدّ الأدنى من البيئة المفيدة للطّالب ذي صعوبة التعلّم؛ وبعبارة أخرى فإنّه يتوجّب على فريق التقييم متعدّد التخصصات أن يختار البديل التربوي المناسب للطّالب ذي الصعوبة الذي يضمن له أقلّ قدر ممكن من البيئة المفيدة، وأكبر قدر ممكن من البيئة الطبيعية، مع الوضع بعين الاعتبار كلاً من شدّة الصعوبة، أو

حدّتها، واحتياج التلميذ للخدمات المساندة، والعمر الزمني له، ومهاراته الاجتماعية أو الأكاديمية، ومدى تقبّله للمكان البديل الذي اختير، وأخيرًا المستوى الصفي له (البديري، 2018).

وذكرت عمرانى (2019)، نقلًا عن هاريس وسباى (Harris and Sipay, 1985) أنّ على المدرّسين والمتخصّصين في مجال القراءة اتّباع النظام الآتي في عمل التشخيص:

- 1- تحديد المستوى العامّ لتحصيل الفرد في القراءة، ومقارنته بقدرة الطّفل الحالية.
- 2- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة المتعلقة بالفرد.
- 3- تحديد أيّ العوامل التي من الممكن أن تُعيق قدرة الطّفل على التعلّم في هذه المرحلة.
- 4- إزالة هذه العوامل التي يمكن ضبطها، أو تصحيحها قبل العلاج، أو في أثناءه، أو التقليل منها.

5- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرًا لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.

6- تدريس المهارات المطلوبة إلى التمكن منها، أو التأكّد من أنّ الطّفل يستخدمها.

وينبغي أن يمرّ التشخيص عبر ثلاث مراحل، وهي على النحو الآتي:

1- **التشخيص العامّ:** يتطلّب هذا التشخيص معرفة دقيقة بالفروق الفردية بين الأطفال، وإعطاء أهمية خاصّة للضعاف منهم، ومقارنة مستوى الطّفل القرائي بالمستوى الطبيعي اللازم في عمره عن طريق إجراء مجموعة من الاختبارات التشخيصية، مثل: اختبارات كاليفورنيا للتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى قياس قدراته العقلية من خلال أحد اختبارات الذكاء، مثل: اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء، ودون أن ننسى قياس مدى قدراته الحسابية.

2- **التشخيص التحليلي:** يحلّل هذا التشخيص عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية، مثل الاستيعاب، وقدرة توظيف الكلمات في السياق، وغيرها، وبالتالي يمكن التعرّف إلى نوع الصعوبة التي يعاني منها الطّفل، والتركيز على معالجتها بالطريقة المناسبة عن طريق اختبار جيتس للمسح القرائي، واختبارات ستانفورد لتشخيص عسر القراءة (الظاهر، 2004).

3- أسلوب دراسة الحالة: هو المستوى الأكثر شمولية ودقة، فهو يغطي المستويين السابقين، فضلاً عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة التي يتم فيها التعرف إلى النواحي المختلفة التي تؤثر في قدراته القرائية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، ويُعدّ التشخيص بطريقة دراسة الحالة مهماً وضرورياً فيما يخصّ كثيرًا من حالات العجز القرائي، ويتضمّن عمليات منفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة (حدة، 2014).

عقب هذا العرض النظري لأهمّ الباحثين الذين تبنّوا اضطرابات التعلّم، نخلص إلى أنّ الديسيلكسيا، كما أشار جدّة (2014) قصور عصبي معرفي، يرتبط، على وجه التحديد، بعمليات القراءة والهجاء، والأطفال المُصنّفون كذوي العسر القرائي يكونون عادةً أذكىء في مختلف ميادين الذكاء، وأنهم يُظهرون تقدّمًا أقلّ قياسًا إلى المكافئين لهم في نسبة الذكاء من ذوي صعوبات التعلّم فيما يتعلق بالقراءة، ويبلغ مدى هذا الفرق في قابلية التحسن ما يعادل خمس صفوف دون تعلّم مباشر في الوعي الفونيمي، وعلى وجه العموم، يفشلون في إحراز مستويات قراءة ملائمة، وأنّ أوجه القصور الأصلية في أصوات الكلام هي صعوبات وراثية تؤثر في معالجة الأصوات، سواء في اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وأنّ المكوّن الرئيس لقصور الكلمات المنطوقة يرتبط بالوعي الفونيمي (Phenonium)، والعلاقات بين الرموز الصوتية، والتخزين والاسترجاع لمعلومات أصوات الكلام من الذاكرة.

العلاقة بين الوعي الصوتي وعسر القراءة (الديسيلكسيا)

أثبتت عديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الوعي الصوتي وعسر القراءة، فوصف ستانوفيتش (Stanvoich, 2001) التأثيرات الناتجة عن المشكلات في الوعي الصوتي، وأشار إلى أنّه يجب تعليم الوعي الصوتي كمتطلّب سابق للقراءة، والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها في وقت مبكر من نموّ الطّفل، وإن كان هنالك سبب في صعوبة القراءة، فإنّه يكمن في الوعي الصوتي، وأنّ النموّ البطيء في هذا المجال يؤخّر ظهور النّقدّم في تجزئة الرموز، وتطور استراتيجيات التعرف إلى الكلمة (جابر وآخرون، 2014). كما أشارت أزدادو (2012) إلى أنّ الوعي الصوتي هو القدرة على التعرف إلى المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية، ومعالجتها بصفة مقصودة، ثمّ أضافت أنّ

الوعي الصوتي يُعدّ عاملاً أساسياً في التقدم الأولي الذي يحرزه الطّفل في القراءة، وفي الوقت نفسه وسيلة للوقاية من الإخفاق في تعلّمها.

وذكر أبو الديار وآخرون (2012) أنّ الأطفال ذوي الصعوبة في الوعي الصوتي يتّسمون بصعوبة تسمية الكلمة، ولفظها، وتهجئتها، والخلط بها، وعدم ترتيبها، وضعف استخدام الجمل، والميل إلى تحريف الكلمات، والحاجة إلى ترديد الكلمة قبل استخدامها استخداماً صحيحاً، ويعكس عسر القراءة الصوتي خللاً في سيورة تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة؛ ما يعرقل نشوء عملية تجميع فعّالة، أو تطوّرها، وهذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف إلى الكلمات المكتوبة (العيس، 2009).

الدراسات السابقة

اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت ظاهرة العسر القرائي، وصعوبات التعلّم، واستراتيجية الوعي الصوتي، والقراءة الجهرية عموماً، وبعد ذلك أبقت الباحثة على الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة؛ بهدف الاستفادة منها، وفيما يأتي عرض لأهم هذه الدراسات:

الدراسات العربية

دراسة بزاوي (2021)

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (جلنهام) المكيفة وفق خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً لعينة قوامها (15) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة في ولاية تلمسان بالجزائر، اختيروا على أساس النتائج المتحصّل عليها في كلّ من مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المقتبس من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلّم من إعداد فتحي الزيات، واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، وباستخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي طُبّق القياس القبلي على أفراد العينة، ثمّ برنامج استراتيجية (جلنهام) المكيفة، ثمّ القياس البعدي، وقورنت النتائج بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس

العسر القرائي. وبعد التحليل الإحصائي، واستخدام اختبار الفروق (ت)، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تشخيص عسر القراءة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية (جلنجهام) في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائيًا.

دراسة الصعيدي (2020) هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي لتحسين صعوبات القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وأثره على تحسين تقدير الذات لديهم، وقد أجرت الباحثة الدراسة في مدينة نصر/ مصر، واتّبع المنهج التجريبي. وتكوّنت عينة الدراسة من (20) طالبًا من طلبة الصف الثاني والثالث من ذوي صعوبات القراءة، ويعانون من تقدير منخفض، وقُسمت العينة إلى مجموعتين: (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة). وطبقت الباحثة اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) Quick Neurological Screening Test)، من تعريب مصطفى كامل (2008)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرفين (Raven) للأطفال والكبار، من تقنين عماد علي (2016)، ومقياسي صعوبات القراءة وتقدير الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية من إعداد الباحثة. وأوضحت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم بما يتضمّن من أنشطة ومهامّ أسهم في علاج صعوبات تعلّم القراءة لدى الأطفال؛ ما ترتّب عليه تحسّن تقدير الذات لدى هؤلاء الطّلبة.

دراسة بن عابد وبن الطاهر (2019) هدفت إلى تدريب الطّلبة المعسرّين قرائيًا على مهارات القراءة من خلال الوعي الفونولوجي، ودراسة أبعاده في اللّغة العربية؛ للوقوف على طبيعة الصعوبات التي يقف عندها الطالب، حيث أجريت هذه الدراسة في مدرسة لطرش بن سليمان بالأغواط في الجزائر. وقد اتّبع الباحثان المنهج العيادي - دراسة الحالة، بتطبيق البرنامج التدريبي للوعي الفونولوجي على عينة تجريبية تكوّنت من (4) حالات من ذوي عسر القراءة في الصف الرابع الابتدائي باختبارين قبلي وبعدي. وتمثّلت أدوات الدراسة في اختباري نص العطلّة لصليحة، والوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة، والبرنامج التدريبي الذي أعده الباحثان. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نتائج مجموعة الدراسة عن طريق تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي، وزيادة سرعة القراءة، وقلة الأخطاء على مجموعة الدراسة بعد التدريب، عن طريق تطبيق اختبار نص العطلّة.

دراسة ناصيري والمير (2019) هدفت إلى بيان تأثير الخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية على القراءة، وعلى الديسيلكسيا لدى (20) مصابًا بعسر القراءة، و(20) من جيّدي القراءة. وقد أجرى الباحثان هذه الدراسة في المغرب، واستخدما المنهج المقارن، وتكوّنت أدوات الدراسة من اختبار المعالجة الخطية الصوتية، واختبار الوعي المورفولوجي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين النشاط القرائي في اللغة العربية في جانبيه العادي والمضطرب، ومستويات الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي، كما أظهرت النتائج اتساع الفروقات بين جيّدي القراءة وعسيري القراءة، ومعظم الاختبارات، فقد اتضح أنّ جيّدي القراءة أسرع وأدق في عملية التعرف إلى الكلمات، وفي مهمة قراءة النص، بينما يعاني عسيرو القراءة من صعوبات في هذه العمليات، كما اتضح أنّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين الديسيلكسيا والوعي الفونولوجي في اللغة العربية، وأظهرت النتائج أنّ مستويات الوعي المورفولوجي يمكن أن تُعتمد كمؤشّر للتنبؤ بمستوى القراءة عند التلاميذ.

دراسة أبو منديل وأبو عودة (2019) هدفت إلى تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في ضوء تدريبات الوعي الصوتي، وأجريت الدراسة في غزة/ فلسطين. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي بواقع كتابين، واستخدما أداة تحليل المحتوى التي أُعدّت في ضوء تدريبات الوعي الصوتي، وخلصت الدراسة إلى تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي للعام 2019/2018م لتدريبات الوعي الصوتي بنسب متفاوتة، حيث حصل مجال مطابقة الكلمات على المرتبة الأولى بنسبة (23.5%)، وتقاربت باقي المجالات في نسبة توفّرها، باستثناء مجالي حذف الأصوات، وتبديلها اللّذين لم يتوفّرا في محتوى الكتاب.

دراسة حمدان والبلوي (2019) هدفت إلى تطوير برنامج محوسب، وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. وتألّف مجتمع الدراسة من جميع الطّلبة ذوي صعوبات القراءة الملتحقين في صفوف غرف المصادر في مدارس الدمج التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتكوّنت عينة الدراسة من (26) طالبًا من الطلبة ذوي صعوبات القراءة الملتحقين بغرف المصادر، اختيروا بطريقة قصدية.

وَاتَّبَعَ الباحثان المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، واشتملت الدراسة على اختبار الوعي الصوتي، والبرنامج التدريبي المحوسب، وهما من إعداد الباحثين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الطالبة ذوي صعوبات القراءة، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

دراسة أبو منديل (2018) هدفت إلى معرفة أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر بغزة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ غرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم الذي بلغ عددهم (1765)، موزعين على مدارس الحكومة التي فيها غرف مصادر، وعددها (52) مدرسة، موزعة في مديريات قطاع غزة، حيث تكوّنت العينة من (23) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة عمورية الأساسية بالمحافظة الوسطى اختيروا بطريقة قصدية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث حدّد مهارات القراءة الجهرية، وصمّم عددًا مناسبًا من التدريبات القائمة على الوعي الصوتي بما يتناسب مع العينة، وأعدّت بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية للمجموعة، وأظهرت النتائج أنّ تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة المستهدفة؛ إذ ارتبطت هذه التدريبات بالقدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج الحروف والمقاطع، كما ساعدت التلاميذ على إدراك أنّ اللغة مكوّنة من كلمات ومقاطع وأصوات.

دراسة جريش (2018) هدفت إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي، والقراءة الجهرية لدى الطالبة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسيلكسيا)، حيث أُجريت هذه الدراسة في مدارس إدارة أبو صوير التعليمية بالإسماعيلية/ مصر. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي لعينة تكوّنت من (12) طفلاً، تراوحت أعمارهم بين (8-10) أعوام ذكوراً وإناثاً من ذوي صعوبات القراءة. وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار ستانفورد- بينيه لقياس الذكاء، الصورة الرابعة، تعريب لويس مليكة، 1998م، واستمارة دراسة حالة اضطرابات اللغة والكلام، ومقياس تقييم النطق، وهما من إعداد عبد العزيز الشخص، 1997م، ومقياس تشخيص

صعوبات القراءة، لفتحي الزيّات، والبرنامج الذي أعدّته الباحثة. وقد توصّلت النتائج إلى: فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية الوعي الفونولوجي، والقراءة الجهرية.

دراسة القرعان (2018) هدفت إلى مقارنة مهارات القراءة بين الطّلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسيلكسيا)، والكشف فيما إذا كان هناك تفاعل بينهم، حيث أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد/ الأردن. وقد اتّبعَت الباحثة المنهج التجريبي. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع، منهم (60) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلّم، و(60) طالبًا وطالبة من متوسّطي التحصيل. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار مهارات القراءة المكوّن من (10) أسئلة، واستبانة مكوّنة من (27) فقرة موزّعة على أبعاد ثلاثة: البعد الأول: أخطاء في التعرف إلى الحرف والكلمة، والبعد الثاني: أخطاء في الاستيعاب القرائي، والبعد الثالث: أخطاء في العادات والاستراتيجيات القرائية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مهارات القراءة بين الطّلبة العاديين وطلبة صعوبات القراءة لصالح الطّلبة العاديين، كما أظهرت أنّ هنالك (7) فقرات ظهرت بدرجة كبيرة من بين (24) فقرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مهارات القراءة لدى الطّلبة ذكورًا وإناثًا.

دراسة النجار (2018) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة، وبيان ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، وأجرت الباحثة هذه الدراسة في الخليل/ فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المنهج التجريبي على عينة قصدية مكوّنة من (142) طالبًا وطالبة، موزّعين على أربع شُعَب دراسية، وعُيّنَت شعبتان تمثّلان المجموعة التجريبية، وعددها (64) طالبًا وطالبة دُرِسَت باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، وشعبتان تمثّلان المجموعة الضابطة، وعددها (78) طالبًا وطالبة دُرِسَت بالطريقة الاعتيادية، وأعدّت الباحثة اختبارًا للقراءة الجهرية، وبطاقة ملاحظة، واختبارًا للاستيعاب القرائي، كما أعدّت دليلًا للمعلم يوضّح كيفية التدريس وفق استراتيجية الوعي الصوتي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالّة

إحصائيًا بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار القراءة الجهرية للطلبة تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس، والجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

دراسة السنوسي (2017) هدفت إلى تحديد العلاقة بين الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن الفروق في الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية أيضًا بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم، حيث أجريت الدراسة في محافظة كفر الشيخ في مصر. واتّبعَت الباحثة المنهج الوصفي (الارتباطي - المقارن) على عينة الدراسة التي بلغ عددها (100) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم بواقع (60) طالبًا و(40) طالبة تتراوح أعمارهم بين (9-11) عامًا. واستخدمت الباحثة مقياسي الوعي الفونولوجي والكفاءة اللغوية لطلبة ذوي صعوبات القراءة من إعدادها، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة من إعداد نصرة جليل (2006)، واختبار القدرة العقلية العامة لفاروق عبد الفتاح (2002)، واختبار المسح النيورولوجي السريع، من تعريب عبد الوهاب كامل (2012)، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، من تعريب مصطفى كامل (1987)، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي وموجب بين درجات الوعي والكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة اللغوية.

دراسة رفاعي (2017) هدفت إلى الوقوف على فعالية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية، حيث أُجريت الدراسة في مصر. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (20) طالبًا وطالبة، قُسموا إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. وطبّق الباحث مجموعة من الأدوات، منها مقياس ذكاء ستانفورد- بينيه، الصورة الخامسة، واختبار المسح النيورولوجي، من إعداد مارغريت موتي وآخرين، واختبار تشخيص صعوبات القراءة لأحمد عواد، واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، ومقياس مفهوم الذات، واختبار الوعي الفونولوجي، وبرنامج تنمية الوعي الفونولوجي، من إعداد الباحث. وقد أكّدت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج الذي أعدّه الباحث، وطبّقه في تنمية الوعي

الفونولوجي، ومفهوم الذات لدى طلبة المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات تعلّم القراءة، ووجود اختلاف في الوعي الفونولوجي، ومفهوم الذات بين أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود اختلاف في الوعي الفونولوجي، ومفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة الدهيني (2017) هدفت إلى التعرف إلى درجة عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، والتعرف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميّزة انتشاراً لديهم، ودراسة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة في عسر القراءة. وأُجريت الدراسة في مدينة غزة/ فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لإجرائها، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة في الصف الثالث الأساسي، حيث اختيروا من أربع مدارس من مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية في شمال قطاع غزة. واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة الآتية: مقياس المؤشرات السلوكية المميّزة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومقياس صعوبات القراءة، من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج أنّ درجة عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بلغت (71%)، وأنّ تشتّت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميّزة انتشاراً لديهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في شمال قطاع غزة تُعزى لمتغير مستوى تعليم الأب والأم.

دراسة الطوالبة (2017) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية التعلّم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع، حيث أجرت الباحثة الدراسة في محافظة مأدبا/ الأردن، واستخدمت المنهج التجريبي لإجراء الدراسة، وطُبِّقَت الدراسة على عينة عددها (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، وقد أُعِدَّ اختباران لقياس مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع، وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في اختبار الوعي الصوتي تُعزى لاستراتيجية التدريس، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في اختبار فهم المسموع تُعزى لاستراتيجية التدريس.

دراسة المدهون (2016) هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي - دراسة حالة، حيث اشتملت العينة على (8) من

طلبة الصف الثاني الأساسي في إحدى المدارس الخاصة التي تعتمد المنهج الأمريكي في مدينة العين بدولة الإمارات العربية. وقد استخدمت الباحثة المنهج المختلط. وتمثلت الأدوات الكمية في اختبارين: قبلي، وبعدي، أما الأدوات الكيفية فتمثلت في تحليل الوثائق، والفيديوهات، وإجراء مقابلات مع أولياء أمور الطلبة المشاركين في البرنامج. وأظهرت النتائج أنّ استخدام برنامج قائم على الوعي الفونولوجي أدّى إلى تطوّر مستوى القراءة لدى الطلبة عمومًا، وتطور مهارات الوعي الفونولوجي، مثل رفع مستوى الطلبة في مهارات تركيب الأصوات وتجميعها، والتلاعب بها لإدراك الكلمة على وجه الخصوص، وأظهر أولياء الأمور انطباعًا إيجابيًا تجاه تطبيق البرنامج القائم على الوعي الفونولوجي، وأثره على الأداء القرائي لأبنائهم.

دراسة السريع (2016) هدفت إلى التعرف إلى تصوّرات معلّمي القراءة للصفوف الأولية من مرحلة التعليم لطبيعة العلاقة بين أنشطة الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. واتّبع الباحث المنهج الوصفي على عينة الدراسة التي تكوّنت من (233) معلّم قراءة للصف الأول من (89) مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائيًا من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة من تصميمه. وأظهرت النتائج أنّ تقدير المعلّمين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة في ضوء خبرات المعلّمين التعليمية والتدريبية أساسها خلط المعلّمين بين مفهومي الوعي الصوتي وتدريس القراءة، كما أظهرت النتائج أنّ استجابة المعلّمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية.

دراسة جابر وشعبان والسيد (2014) هدفت إلى التعرف إلى برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات؛ لتنمية مهارات الوعي الصوتي، والكشف عن القياس التنبّعي للبرنامج في تحسين مهارات تعرّف الكلمة، والفهم، والنطق لذوي صعوبات التعلّم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتكوّنت العينة من (80) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلّم من الصف الثاني الابتدائي، اختيروا في ضوء نتائج بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية لأطفال خاضعين للرعاية في مستشفيات جامعة عين شمس بوحدة أمراض التخاطب، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوعي اللفظي والإخراج الصوتي، وبطارية اختبارات مهارات تعرّف الكلمة والفهم والنطق، وبرنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي، والإخراج الصوتي، وجميعها من إعداد

الباحثين، كما استخدمت الدراسة بطارية إينوي للقدرات النفس لغوية عند الأطفال، واختبار القدرات العقلية (لينون - أوتيس)، واختبار مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على بطارية اختبارات مهارات تعرّف الكلمة، والفهم، والنطق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجاتهم بعد القياس التتبعي على بطارية اختبارات مهارات تعرّف الكلمة، والفهم، والنطق.

دراسة الغنيمي (2014) هدفت إلى محاولة الحدّ من العسر القرائي، وأثر ذلك على مستوى الأداء الأكاديمي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وإعداد برنامج تدريبي؛ للحدّ من العسر القرائي، وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطّلبة. وأجرت الباحثة هذه الدراسة في مصر، واتّبعَت المنهج التجريبي، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة من ذوي العسر القرائي، قُسموا إلى مجموعتين بالتساوي: ضابطة، وتجريبية، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: اختبار القدرة العقلية للأطفال، من إعداد فاروق موسى (1989)، واختبار المسح النيورولوجي السريع، من إعداد عبد الوهاب كامل (1990)، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، من إعداد عبد العزيز الشخص (2006)، ومقياس مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، من إعداد الباحثة، وإعداد استبانة؛ لتحديد مهارات صعوبات القراءة، واختبار تشخيصي لصعوبات القراءة، وتصميم برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب لذوي عسر القراءة، وأثر ذلك على مستوى الأداء الأكاديمي، من إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي المُقدّم لطلبة الصف السادس من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ للحدّ من العسر القرائي، وتحسين الأداء الأكاديمي، ورفع مستواهم في التحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى استمرار تأثير البرنامج لدى طلبة المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة التي بلغت شهرًا من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج.

الدراسات الأجنبية

دراسة طوبي (Tobbi, 2020) هدفت الدراسة إلى معرفة وعي مدرّسي الطور المتوسط الجزائريين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واتبعت فيها الباحثة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات من عينة قصدية تضم (81) مدرّساً في (باتنة) وضواحيها، حيث تكوّنت أداة الدراسة من استبانة على شبكة الإنترنت، وكشفت النتائج أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة الذين شملهم الاستطلاع لا يدركون عسر القراءة وتأثيره على تعلم اللغة الأجنبية؛ حتماً، بسبب عدم إدراكهم، فهم يسيئون فهم التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، ويعتّونهم متعلمين بطيئين، وأقلّ من متوسطي الأداء.

دراسة جوه (Gohar, 2019) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج مقترح متعدّد الحواسّ للغة الإنجليزية كلغة أجنبية على تطوير مهارات التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة في الوعي الصوتي والتهجئة. وأجريت الدراسة في مصر، واتبعت المنهج التجريبي على عينة تكوّنت من (15) تلميذاً في الصف الثالث الابتدائي يعانون من عسر القراءة، شخّصوا، واختيروا بناءً على اعتماد مقياس ستانفورد بينيه الذكي، الإصدار الرابع (SB-IV)، واختبار فحص عسر القراءة - DST، المعتمد من Fawcett و Nicolson (1996)، واستخدامها. ومن بين الأدوات الأخرى المُصمّمة والمُستخدمة لتقييم مهارات الإدراك الصوتي والتهجئة لدى التلاميذ اختبار وعي صوتي، واختبار إملائي مع نموذج لتقييم هجاء التلاميذ. وأظهرت النتائج تفوّق طلبة المجموعة التجريبية على نظرائهم من المجموعة الضابطة المستهدفة في مهارات الوعي الصوتي والهجاء باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ نتيجة استخدام البرنامج المقترح.

دراسة تبي وكيربي (Tibi and Kirby, 2018) هدفت إلى التحقق من أثر الوعي الصوتي في سرعة التسمية والتنبؤ بالقارئين باللغة العربية لعينة مكوّنة من (201) من طلبة الصف الثالث الابتدائي في دبي/ الإمارات العربية المتحدة؛ لقياس القدرة الإدراكية العامّة، والمفردات، والوعي الصوتي، وقراءة الكلمات، وفهم المقروء، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطُبّق نموذج (Wolfs Bower, 1999) للوعي الصوتي، وسرعة التسمية، وأظهرت النتائج أنّ الوعي الصوتي،

وسرعة التسمية مهمتان للتعَبُّ بالقراءة، مع أنَّ العامل الأقوى هو الوعي الصوتي من حيث السمات الرئيسة للغة العربية، والإملاء، ومستوى القراءة للعيّنة.

دراسة ماخول (Makhoul, 2017) هدفت إلى معرفة دور مهارات الوعي الصوتي في تنمية القراءة العربية لدى عينة مكوّنة من (206) من تلاميذ الصف الأول الذين يتكلمون اللغة العربية، منهم (25) من هم في خطر اللغة، و(181) من القُراء الذين يتطوَّرون طبيعياً، وأُجريت هذه الدراسة في حيفا/ فلسطين. واستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال تطوير برنامج التدريب الصوتي، حيث تابع تطوُّر الطلبة في مهارات الوعي الصوتي، وتنمية القراءة في الصف الثاني. وأشارت نتائج الدراسة إلى إنجازات في تدابير الوعي الصوتي بين المجموعتين التجريبية، والضابطة، وكان هناك علاقة ارتباط إيجابي معتدل بين الوعي الصوتي وأداء القراءة، بينما كانت هذه العلاقة إيجابية قوية مع المجموعة الضابطة.

دراسة سجت (Suggate, 2016) هدفت إلى تحليل الآثار بعيدة المدى للوعي الصوتي على مهارتي الاستماع والطلاقة اللغوية، وتداخلتهما في الفهم القرائي، وتكوّنت عينة الدراسة من (71) طالباً من طلبة الروضة، وتبعوا حتى الصف الثالث. وأجرى الباحث الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم المنهج التجريبي لمدة (11) شهراً، وأعد برنامجاً أعدّ من خلاله اختبارين قبلي وبعدي لمهارات الاستماع، والطلاقة، والفهم القرائي. وأظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً بين الوعي الصوتي، والفهم، والتداخلات، من خلال التأثير بعيد المدى، وعدم ميل الأطفال إلى عديد من السمات المنهجية.

دراسة سوارتي وليبونين (Suortti and Lipponen, 2016) هدفت إلى التحقق من مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال من سن (2-5) أعوام خلال فترة (6) أشهر، وتكوّنت عينة الدراسة من (110) أطفال من مراكز خاصة لرعاية الطّفل تابعة لمراكز رعاية الطّفل، باستخدام مدخل مونتسوري في هلسنكي في فنلندا. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكوّنت أدوات الدراسة من مهامّ متعددة، هي الحكم على الفونيم، واللّعب به، وتحليله، وإنتاج القافية، والحكم على الصوت الأول، واختبار المفردات اللّغوية، واختبار معرفة الحروف والقراءة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم

وجود علاقة ارتباطية دالة بين النوع ومهمة الوعي الصوتي، إلا أن الذكور أظهروا متوسطات مرتفعة في مهمة اللعب بالفونيم، والدرجات الكلية في التطبيقين الأول والثاني، في حين أظهرت عدم وجود علاقة دالة بين النوع والمحصول اللفظي أو النوع والقراءة.

دراسة جودريش ولونجيان (Goodrich and Lonigan, 2015) هدفت إلى الكشف عن مهارات الوعي الصوتي، والصفات المعجمية لمفردات أطفال ما قبل المدرسة، وتكوّنت العينة من قسمين: الأول من (392) طفلاً من فلوريدا، تتراوح أعمارهم بين (35-64) شهراً، والقسم الثاني من (814) طفلاً من لوس أنجلوس وفلوريدا، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال نموذج إعادة الهيكلة المعجمية لشرح تطوّر الوعي الصوتي للأطفال. وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين مهارات اللغة الشفوية والوعي الصوتي في العينة الثانية، وأدركت العلاقة بين سن الاستيعاب والوعي الصوتي في العينة الأولى.

دراسة فلوجانكو وآخرين (Flaunacco et al., 2015) هدفت إلى تحسين الوعي الفونولوجي، ومهارات القراءة من خلال الموسيقى لدى ذوي عسر القراءة، وتكوّنت العينة من مجموعتين، إحداها تجريبية، وعدد أفرادها (24)، والأخرى ضابطة، وعدد أفرادها (22)، حيث تراوحت أعمار أفراد المجموعتين بين (8-11) عاماً، وأجريت هذه الدراسة في محافظتي (تريستي وروما) في إيطاليا، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي. وكشفت النتائج عن تحسّن مهارات الوعي الفونولوجي، ومهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وأكّدت على أن التدريب باستخدام الموسيقى يسهم في إثراء الوعي الفونولوجي، ومهارات القراءة لدى ذوي العسر القرائي.

دراسة تاونسند وكونلود (Townsend and Konold, 2010) هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكمترية لاختبار المسح الشامل للوعي الصوتي لما قبل المدرسة. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (4518) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة بولاية فيرجينيا الأمريكية. وتكوّنت أدوات الدراسة من الاختبارات الفرعية من اختبار (PALS-PreK)، وهي كتابة الاسم، ومعرفة الحروف الكبيرة والصغيرة، وأصوات الحروف، والوعي بالصوت الأول

في الكلمة، والوعي بالقافية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية سوى في اختبار الوعي بالقافية لصالح الإناث.

دراسة ميتشل وفوكس (Mitchell and Fox, 2010) هدفت إلى قياس فعالية اثنين من برامج الحاسوب المصممة لزيادة الوعي الصوتي لدى الأطفال الصغار، وركز البرنامج على تدريس المعرفة بالإيقاع والتحليل والدمج الفونولوجي (الصوتي). وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وشارك فيها (36) طفلاً من رياض الأطفال، و(36) طالباً في الصف الأول أظهروا أداءً أكاديمياً منخفضاً في القراءة، حيث وُزِعوا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات تجريبية، والتحقوا بجلسات تدريبية يومية مدتها (20) دقيقة في اليوم ضمن مجموعات تدريب صغيرة استمرت لمدة أربعة أسابيع. وقد طُبِّق اختباران قبلي وبعدي على الأطفال المشاركين في مهارات الإيقاع، والتحليل، والدمج الصوتي. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الأطفال الذين تلقوا تدريباً قائماً على الوعي الصوتي المُصمَّم باستخدام الحاسوب أظهروا زيادة ذات دلالة إحصائية في عملية الوعي الصوتي أكثر مما هو لدى باقي المجموعات التجريبية والضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تولي معظم الدراسات السابقة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية عموماً، حيث أجمعت على أهمية القراءة، وتطوير مهاراتها، وعلاج الطلبة المتعسرين قرائياً، فقد سعى بعضها إلى الكشف عن نسبة الطلبة المعسرين قرائياً، والتعرّف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميزة لديهم، مثل دراسة الدهيني (2017)، وقدمت دراسات عديدة برامج تدريبية؛ لتحسين مهارة القراءة وتطويرها لدى الطلبة، ومن هذه الدراسات: دراسة بزاوي (2021)، ودراسة الصعيدي (2020)، ودراسة جوهر (Gohar, 2019)، في حين هدفت بعض الدراسات إلى إيجاد حلول؛ للحد من العسر القرائي، مثل دراسة الغنيمي (2014).

كما نلاحظ أنّ معظم الدراسات أجمعت على أهمية الوعي الصوتي في تدريس مهارة القراءة، حيث يلعب الوعي الصوتي دوراً مهماً وفعالاً في تحسين قدرة الطلبة (العاديين، وعسيري القراءة) على

القراءة، حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة؛ حيث تبين أنّ الوعي الصوتي يسهم إيجاباً في تنمية مهارات القراءة، مثل الدراسات الآتية: دراسة جريش (2018)، وأبو منديل (2018)، والنجار (2018)، والسنوسي (2017)، وماحول (Makhoul, 2017)، والمدهون (2016)، وجابر وآخريّن (2014)، وتيبي وكيربي (Tibi and Kirby, 2018)، وسجت (Suggate, 2016)، وجودرتش ولونجيان (Goodrich and Lonigan, 2015).

وحلّلت بعض الدراسات مدى تضمّن المناهج لمهارات الوعي الصوتي، مثل دراسة أبو منديل وأبو عودة (2019).

ونظراً لما تقدّم، قامت مجموعة من الدراسات بتممية مهارات الوعي الصوتي، منها دراسات حمدان والبلوي (2019)، وجريش (2018)، ورفاعي (2017)، والطالبة (2017)، وفلوجانكو وآخريّن (Flaughnacco et al., 2015)، وجابر وآخريّن (2014)، وفوكس وميتشل (Fox, 2010)، (Mitchell and

كما ينبغي الإشارة إلى تنوّع المنهجيات والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة وفق الهدف من الدراسة، فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي، والوصفي، والعيادي - دراسة الحالة، كما استخدمت في أدواتها مقاييس، واختبارات، وبرامج تدريبية، وقد دُكرَ ذلك كلّهُ تفصيلاً في ملخّص كلّ دراسة من الدراسات السابقة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري للدراسة وبناءه، وتحديد خطوات التدريس وفق استراتيجية الوعي الصوتي، وإعداد أدوات الدراسة، والاطّلاع على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير نتائجها.

اتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يأتي:

- اتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية في أنّ توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في التدريس ساعدت على تحسين قدرة الطلبة على القراءة: دراسات الصعيدي (2020)، والنجار

(2018)، والقرعان (2018)، ورفاعي (2017)، والطوالبه (2017)، وسجت (Suggate, 2016)، والغنيمي (2014)، وميتشل وفوكس (Mitchell and Fox, 2010).

- اتّقت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية في استخدام المنهج التجريبي: دراسات الصعيدي (2020)، والقرعان (2018)، والنجار (2018)، ورفاعي (2017)، والطوالبه (2017)، وماخول (Makhoul, 2017)، وسجت (Suggate, 2016)، وسوارتي وليبونين (Suortti and Lipponen, 2016)، وجابر وشعبان والسيد (2014)، والغنيمي (2014).

أهم ما تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- لاحظت الباحثة أنّ غالبية الدراسات السابقة تناولت المرحلة الأساسية الأولى - مرحلة التأسيس (1-4)، بينما تميّزت الدراسة الحالية في تناولها بداية مرحلة التمكين (الصف الخامس الأساسي)، فمن خلال عمل الباحثة معلمة لهذا الصف، لاحظت ضعفًا عند الطلبة في مهارة القراءة، وبسبب إدراكها لأهمية مرحلة التمكين (5-9) التي تُعدّ واحدةً من مراحل التعليم المدرسي في فلسطين الذي يُقسم إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة التأسيس (1-4) أساسي، ومرحلة التمكين (5-9) أساسي، ومرحلة الانطلاق (10-12)؛ كون الصف الخامس يمثل خلاصة المرحلة الأولى (التأسيس)، ونقطة انطلاق المرحلة الثانية (التمكين)، أكّدت على ضرورة وجود برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قدرة الطلبة على القراءة.
- وُفق علم الباحثة، فإنّ هذه الدراسة هي الدراسة الأولى التي استخدمت اختبار نص العطفة (كأداة من أدوات الدراسة) على الصعيد المحلي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة.

مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة.

أدوات الدراسة (صدقها وثباتها).

إجراءات الدراسة.

تصميم الدراسة.

المعالجات الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها التي تهدف لبيان فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة المتعسرّين قرائياً، ويتضمّن وصفاً لمجتمع الدراسة، والعينة، وطريقة اختيارها، إضافة لأدوات الدراسة، وكيفية إعدادها، والتأكّد من صدقها وثباتها، كما يشتمل على المعالجات الإحصائية التي استُخدمت لتحليل البيانات، واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وهو المنهج الذي يتحكّم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما باستثناء متغير واحد يطوّعه الباحث، ويغيّره؛ بهدف تحديد تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة، وقياسه (عمراني، 2019)، وفي هذه الدراسة كان لطبيعة المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي، والمتغير التابع، وهو مهارة القراءة، وظرف العينة دور في اختيار تصميم المجموعة الواحدة بقياسات متكررة قبلية وبعدية.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي الذكور والإناث في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020م، والبالغ عددهم (4860) طالباً وطالبة، موزعين على (106) مدارس، وفق سجلّات قسم التخطيط والإحصاء في مديرية التربية والتعليم/ نابلس.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس، حيث رشّحت معلمة اللغة العربية (30) طالبة من الطالبات اللواتي يعانين من صعوبات تعلّم القراءة في مدرسة (وادي

البازان الأساسية المختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم/ نابلس، ورشح معلّم اللغة العربية كذلك (30) طالبًا يعانون من صعوبات تعلّم القراءة في مدرسة (بسام الشكعة الأساسية للبنين) التابعة للمديرية نفسها، حيث اختيرت المدرستان قصديًا؛ لوقوعهما في بيئة محفّزة للتعليم، بالإضافة إلى وجود إدارة مدرسية متعاونة مع الطلبة الباحثين، وكون الباحثة أيضًا تقيم بالقرب من هاتين المدرستين؛ ما يتيح لها تطبيق الدراسة بنفسها بحرية وسهولة ويسر في ظلّ الظروف التي سبّبتها جائحة كورونا. ويتّضح ذلك في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق المدرسة

المدرسة	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
بسام الشكعة الأساسية للبنين	مجموعة الدراسة	30 طالبًا	50%
وادي البازان الأساسية المختلطة	مجموعة الدراسة	30 طالبة	50%
المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة		60 طالبًا وطالبة	100%

أدوات الدراسة (صدقها وثباتها)

اعتمدت الدراسة الحالية عددًا من الأدوات لجمع البيانات اللازمة للدراسة؛ لبيان فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة المتعسرين قرائيًا، وهذه الأدوات هي: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد الزيات (2007)، واختبار نصّ العطفة لصليحة، واختبار الوعي الصوتي، والبرنامج التدريبي، وهما من إعداد الباحثة، وفيما يأتي وصف لهذه الأدوات:

1- البرنامج التدريبي القائم على مهارات الوعي الصوتي

بنّت الباحثة برنامجًا تدريبيًا قائمًا على مهارات الوعي الصوتي لتحسين قراءة المتعسرين قرائيًا، من خلال:

أ- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر مهارات الوعي الصوتي على مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة ومن هذه الدراسات:

دراسات الصعيدي (2020)، وجريش (2018)، وأبو منديل (2018)، ورفاعي (2017)،
والعلي (2015)، وميتشل وفوكس (Mitchell and Fox, 2010).

ب- عمل الباحثة معلمة للغة العربية؛ حيث لاحظت ضعف الطلبة في القراءة.

أهداف البرنامج

الهدف العام: بيان فاعلية برنامج قائم على مهارات الوعي الصوتي في تحسين قراءة الطلبة المتعسرين قرائياً.

الأهداف الإجرائية: تحسين قراءة الطلبة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة، وتنمية مهارات التواصل، والعمل ضمن الفريق، وزيادة الثقة بالنفس لدى الفئة المستهدفة، وتطوير الثروة اللغوية لديهم.

الفنّيات المستخدمة

يُقصّد بها التقنيات المستخدمة في تعديل السلوك وتنمية المهارات (المنافسة، والأسئلة، والتعزيز، والصُّور، والألعاب التربوية، والمناقشة والحوار، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني).

الأسس النفسية والتربوية التي يستند إليها البرنامج

بُنِيَ البرنامج في ضوء بعض الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية، منها:

- 1- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- 2- التعزيز كوسيلة لتشجيع الطلبة على إنجاز المهمات.
- 3- تكوين علاقات وُدّية بين الطلبة.
- 4- مناسبة التدريبات لقدرات الطلبة.
- 5- مناسبة زمن البرنامج؛ لتحقيق الهدف من الدراسة.
- 6- تقديم تغذية راجعة تصحيحية وعلاجية وتوجيهية للطلبة.
- 7- إشباع حاجات الطلبة من خلال الأنشطة المتنوعة والمتعددة التي يقدّمها البرنامج.

محتوى البرنامج وخطواته

في ضوء تحديد أهداف البرنامج وُضِعَ المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيقها، ويسهم في تحسين مهارة القراءة، وبعد اطلاع الباحثة على عديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الوعي الصوتي، اختارت مجموعة من مهارات الوعي الصوتي المؤثرة على القراءة، كما في الجدول (2) الآتي:

الجدول (2): مهارات الوعي الصوتي

رقم المهارة	اسم المهارة
1-	تحديد الأحرف المتشابهة
2-	التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة.
3-	تقسيم الجمل إلى كلمات.
4-	تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع.
5-	الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات).
6-	دمج الأصوات والمقاطع (التّركيب).
7-	عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها.
8-	التنغيم.
9-	التلاعب بالأصوات والمقاطع.
10-	تمييز الحروف الشمسيّة من القمرية.

وتبنّت الباحثة في بنائها لمحتوى البرنامج مبدأ التنظيم الهرمي، بحيث تكون المهارات والخبرات متدرجة من السهل إلى الصعب، فيصبح المحتوى السابق متطلبًا قبليًا للتعلم في المستوى اللاحق. وقد راعت بعض الاعتبارات عند تصميم المحتوى، وهي:

- 1- لا يرتبط محتوى البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية بمحتوى دراسي، إنّما يكون التدريب قائمًا على أنشطة تشمل محتوى عامًا يشكّل كلمات، وجمل، وفقرات.

2- تعالج كلّ جلسة صعوبة واحدة (مهارة واحدة) من مهارات الوعي الصوتي، كما وردت في اختبار الوعي الصوتي الذي سبق البرنامج، وقد بلغ عدد الجلسات (11) جلسة رئيسة، كما هي موضّحة في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): جلسات مهارات الوعي الصوتي

رقم الجلسة	المهارات المراد معالجتها في الجلسة	عدد الحصص	رقم الجلسة	المهارات المراد معالجتها في الجلسة	عدد الحصص
الجلسة الأولى	التعرّف إلى الطلبة، والتمهيد لهم عن ماهية البرنامج التدريبي المقّم لهم.	1	الجلسة السابعة	دمج الأصوات والمقاطع (التركيب).	2
الجلسة الثانية	تحديد الأحرف المتشابهة	1	الجلسة الثامنة	عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها.	2
الجلسة الثالثة	التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة.	2	الجلسة التاسعة	التنغيم.	2
الجلسة الرابعة	تقسيم الجمل إلى كلمات.	1	الجلسة العاشرة	التلاعب بالأصوات والمقاطع.	2
الجلسة الخامسة	تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع.	2	الجلسة الحادية عشرة	تمييز الحروف الشمسيّة من القمرية.	2
الجلسة السادسة	الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات).	2			

صلاحيّة الصورة الأولى للبرنامج

بعد أن أعدت الباحثة البرنامج في صورته الأولى، عُرضَ على بعض المختصين في اللغة العربية وطرق التدريس والتربية الخاصة؛ للتأكد من صلاحيّته وسلامته من حيث مدى مطابقة المحتوى المتضمّن في البرنامج مع الأهداف العامة والإجرائية المخصّصة له، ومدى ملائمة مهارات الوعي الصوتي للفئة المستهدفة من الطلبة، ومناسبة الأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة لتحقيق فعالية البرنامج.

وكانت هنالك مجموعة من الملاحظات والاقتراحات في صورته الأولى، منها: تعديل بعض العبارات المستخدمة، وإعادة صياغة بعض الأهداف لتصبح أكثر ملاءمة، وإعادة ترتيب بعض المهارات لتندرج من الأسهل للأصعب، وتعديل بعض الأخطاء النحوية، كما هو مبين في الملحق (6)، وفي ضوء ذلك أُخذت تعديلات (80%) من المحكّمين، وأصبح البرنامج في صورته النهائية قابلاً للتطبيق، كما هو مبين في الملحق (7).

التجربة الاستطلاعية للبرنامج

أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة مكّونة من (15) طالباً من طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات تعلّم القراءة، حيث شخّصتهم الباحثة؛ كونها معلّمة للغة العربية، ثمّ انتقلت (6) من مهارات البرنامج، وقد استغرقت الدراسة الاستطلاعية أسبوعين، بواقع جلسة واحدة يومياً؛ بهدف الاطمئنان على أداء مضمون البرنامج، وإدارة جلساته، والتأكد من مدى ملائمة محتواه لأفراد عينة الدراسة، وتحديد المشكلات والصعوبات والثغرات التي قد تظهر عند تطبيقه على أفراد العينة، وأخذها بالاعتبار عند إجراء الدراسة الأساسية، وتحديد الزمن التجريبي لجلساته، وقد أسفر تجريب هذه الجلسات على العينة الاستطلاعية عن نتيجة فحواها أنّ محتوى البرنامج مناسب لأفراد العينة، ولم تكن هنالك مشكلات تُعيق التطبيق، كما لوحظ استجابة الطلبة استجابة جيدة، ووجدت الباحثة أنّ الزمن المناسب لكلّ جلسة يتراوح بين (45-50) دقيقة. وبناءً على ذلك أعدت الباحثة خطة بتنفيذ البرنامج، كما هي موضحة بالملحق (11).

2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد الزيات (2007)

هو مقياس فرعي من بطارية أعدّها فتحي الزيات، حيث تمثّل هذه البطارية مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلّم أو ولي الأمر لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلّم من حيث الحدة، والتكرار، والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي ترصد هذه الأنماط في الصف، أو المدرسة، أو البيت، وتتكوّن هذه البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسة موزعة على تسعة فرعية، هي مقاييس صعوبات التعلّم النمائية، ومقاييس صعوبات التعلّم الأكاديمية، ومقاييس السلوك الاجتماعي والانفعالي، وبناءً على هدف الدراسة، أخذت الباحثة في المقياس المتعلّق بصعوبات التعلّم الأكاديمية الفرع المختص بصعوبات القراءة، حيث يتكوّن هذا المقياس من عشرين عبارة يُجاب عنها بـ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا تنطبق)، التي تأخذ درجات (4، 3، 2، 1، صفر)، وبذلك تصبح أقلّ درجة صفر وأعلى درجة (80)، حيث قُدّر العاديون؛ (أي الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات تعلّم القراءة) من (0-22)، وصعوبات القراءة الخفيفة من (23-40)، والمتوسطة من (41-60)، والشديدة من (61 فأكثر)، كما ورد في المقياس الأصلي.

صدق المقياس

استخدمت الباحثة صدق المحكّمين؛ للتأكد من صدق المقياس، حيث عُرض على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة من معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها، ومشرفيها ومشرفاتها، وحملة الدكتوراه في اللغة والصوتي ات وأساليب التدريس والإحصاء، وقد بلغ عددهم (13) كما هو موضّح في الملحق (1)؛ للأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول مدى اتّفاق فقرات المقياس مع الهدف الذي وُضع لأجله، واتّفق (80%) من المحكّمين على أنّ هذا المقياس مناسب، ويقيس ما وُضع لأجله، وعدّلت الباحثة بعض الأخطاء النحوية واللغوية الواردة في المقياس الأصلي دون التدخل بمضمون الفقرات؛ ليخرج بصورته النهائية، كما هو موضّح في الملحق (2).

ثبات المقياس

من أجل استخراج معامل ثبات المقياس، استخدمت الباحثة معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت (0.918)، وتشير هذه القيمة إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

3- اختبار نصّ العطلة لصليحة

هو اختبار أعدته الباحثة غلاب صليحة، حيث كُتبت في عام 2013م اختبار القراءة الفرنسي الذي أعدّه الباحث لوفافري (Lefavrai) عام 1965م، الذي يهدف إلى معرفة المستوى القرائي للطلبة، ويسمح بتشخيص اضطرابات تعلّم القراءة عندهم، كما أجرت عليه التعديلات المطلوبة باللغة العربية. وهذا الاختبار هو نصّ عنوانه العطلة (بن الطيب، 2016).

الصورة المعدّلة لاختبار نصّ العطلة

تتكون هذه الصورة من نصّ عنوانه (العطلة)، مطبوع على ورق مقوّى، وقد أرفقت بها رسومات لها علاقة بمحتوى النص، كما هو موضّح في الملحق (3)، وورقة الفحص التي تُسجّل فيها المعلومات الخاصة بالمفحوص، كالسن، والمستوى الدراسي، إضافة إلى ورقة البروتوكول، وهي عبارة عن نسخة من نصّ الاختبار دون رسومات خاصة بالفاحص، حيث تمكّنه من تتبّع قراءة المفحوص من جهة، وتدوين الأخطاء وزمن القراءة من جهة أخرى، كما أرفقت ورقة مطبوع عليها النص مع ترقيم الوحدات المكوّنة له، وهي تُستعمل للتنقيط. إنّ ما يقيسه الاختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة؛ أي دقة القراءة وسرعتها.

مدّة الاختبار

لم تُحدّد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار، بل سُجّل كلّ الوقت المستغرق لقراءة النص كاملاً؛ لأنّ قيمة الزمن هو الذي يُعتمد في تشخيص الاضطراب، بحيث يُقارن بين هذه القيم قبلياً وبعدياً، كما تُحسب عدد الكلمات الصحيحة والخاطئة قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

كيفية تطبيق الاختبار

يُطبَّق الاختبار فردياً، ويُقرأ النص قراءة جهريّة، حيث يجلس المفحوص مقابل الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان الأخير على اليمين، ويجلس على اليمين إذا كان عكس ذلك؛ حتى يتمكّن الفاحص من تسجيل الأخطاء دون أن يضطرب المفحوص، أو يُشتّت انتباهه، وتكون التعليمات بوضع لوحة النص أمام المفحوص كما يأتي: (هذا نص ستقرؤه من هنا إلى هنا)، ويشير الفاحص برأس القلم إلى عنوان النص حتى آخر كلمة فيه؛ للتأكيد على قراءته كلّها، وهذا بحركة القلم الذي يمرّه الفاحص على كامل فقرات النص؛ لأنّه في بعض الأحيان يفهم الطالب أنّ عليه فقط أن يقرأ العنوان وآخر كلمة في النص، كما يمكن للبعض أن يتوقّف عند إحدى الفقرات، ويسأل: هل أوصلُ القراءة أم لا؟، وبما أنّ الاختبار يقيس زمن القراءة فهذه التوقّفات تعطي لنا قيمة غير حقيقية لهذا العامل، ومنه نؤكد على ضرورة قراءة النص كاملاً دون توقّف، ويكون العدّاد (الترونومتر) في يد الفاحص، ويوضع النص المرفق بالرسومات أمام المفحوص، ويحتفظ الفاحص بورقة الفحص (النص دون رسومات)، ويُشغّل العدّاد بمجرد الانتهاء من قراءة العنوان، والاستعداد لقراءة أول وحدة من النص، وفي أثناء قراءة المفحوص، يسجّل الفاحص كلّ الأخطاء بالكتابة الصوتية، واستعمال بعض الرموز التي اقترحتها الباحثة؛ حتى تتمكّن من متابعة القراءة آنياً، كالآتي:

// يدل الرمز على تقطيع الكلمة.

() وضع رمز الصوت بين قوسين، ووضع سهم لأعلى؛ ليدلّ على الحذف.

(+) وضع الصوت بين قوسين، مع إضافة إشارة (+)؛ ليدلّ على الإضافة.

أمّا بالنسبة لزمن القراءة سيوضّع خطّ مائل بعد مرور الدقيقة الأولى منه، وهكذا حتى ينتهي المفحوص من القراءة، ويسجّل على ورقة الفحص.

صدق الاختبار

استخدمت الباحثة صدق المحكمين؛ للتأكد من صدق الاختبار، حيث عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من مشرفي اللغة العربية ومشرفاتها، وحملة الدكتوراه في اللغة والصوتي ات وأساليب التدريس والإحصاء، وقد بلغ عددهم (13)؛ للأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول مدى اتفاق الأسئلة مع الهدف الذي وُضعت لأجله، وبناء على اتفاق (80%) من المحكمين على أنّ هذا الاختبار مناسب، ويقيس ما وُضع لأجله، اعتمدت الباحثة تطبيقه، فكانت الصورة النهائية للاختبار.

ثبات الاختبار

تحققت الباحثة من ثبات الاختبار؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي (0.894) عند مستوى الدلالة (0.0001)، وهي دالة إحصائية. وتشير هذه القيمة إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة، وتفي بأغراض الدراسة.

4- اختبار الوعي الصوتي من إعداد الباحثة

بعد اطلاع الباحثة على عدد من المراجع، والأدبيات التربوية، والدراسات العلمية التي اهتمت بتحديد مهارات الوعي الصوتي، وبيان أثرها في مهارة القراءة، بنّت اختباراً قائماً على مهارات الوعي الصوتي، الموضحة في الجدول (2) المُدرج سابقاً.

وتكوّن الاختبار من (10) مهام، كلّ مهمّة تحتوي على (3) بنود؛ بهدف قياسها لدى الطلبة المتعسرين قرائياً، حيث راعت الباحثة عند وضع الأسئلة ما يأتي:

1- مناسبة الأسئلة لمستوى الطلبة.

2- تنوع الجمل والكلمات، بحيث تكون مألوفة للطلبة.

3- التدرج في تقديم الأسئلة من السهل إلى الأصعب.

4- وضوح صياغة المطلوب من كلّ سؤال؛ لضمان فهمه.

تنقيط الاختبار

بناءً على الإجابات الصحيحة، وإلخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، نُقِّطَتْ كلّ واحدة من هذه المهام على (3) نقاط كحدّ أقصى وفق عدد البنود؛ إذ تُمنَح نقطة واحدة لكلّ إجابة صحيحة، ويكون بذلك المجموع الكلي (30) نقطة.

كيفية إجراء الاختبار وتعليماته

- 1- يُطبَّق الاختبار على كلّ (10) طلاب مجتمعين؛ ليتسنى للباحثة متابعة الطلبة.
- 2- تجنّب استعمال الكلمات الآتية: (قافية، ومقطع، وفونيم).
- 3- قد لا يتمكّن الطلبة المتعسرّين قرائياً من قراءة التعليمات كاملة، وفهم المطلوب منها بدقة؛ لذا اعتمدت الباحثة على التعليمات الشفهية، وتوضيح الأسئلة بنفسها؛ لضمان فهمها، والإجابة عمّا هو مطلوب.
- 4- الاختبار شفهي، وبما أنّ ذلك يتطلّب إشراك الذاكرة، يمكن تكرار قراءة البند مرة أخرى للطالب.
- 5- وُضِعَتْ في الصفحة الأولى مجموعة من التعليمات، منها:
 - أ- بيانات خاصة بالطالب، كاسمه، وشعبته، ومدرسته، والتاريخ.
 - ب- بيانات خاصة بوصف الاختبار، وعدد أسئلته.
 - ج- بيانات توضّح الهدف من الاختبار.

صدق الاختبار

عُرِضَ الاختبار بصورته الأولى، كما هو موضّح بالملحق (4) على بعض المختصين في اللّغة العربية وطرق التدريس والتربية الخاصة والإحصاء؛ للتأكد من صلاحية البرنامج وسلامته، من حيث مدى اتفاهه مع هدف الدراسة، ومناسبته للفئة المستهدفة من طلبة الصف الخامس المتعسرّين قرائياً، ومثانة صياغته اللّغوية، وخلوّه من الأخطاء النحوية والإملائية. وبعد تفريغ آراء السادة

المحكّمين الذين أبدوا ملاحظاتهم، وتحليلها، أُخذ بـ (80%) من ملحوظاتهم، منها: التعديل على بعض الأهداف لتصبح أهدافًا قابلة للقياس، والتدرّج في عرض المهمّات من الأسهل للأصعب، وحذف بعض المهمات المتكررة، وأخطاء نحوية قد وقعت فيها الباحثة في أثناء صياغتها للأسئلة، عُذِل الاختبار بصورته النهائية، كما هو موضّح في الملحق (5).

ثبات الاختبار

تحقّقت الباحثة من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.926) عند مستوى الدلالة (0.021)، وهي دالّة إحصائيًا. وتشير هذه القيمة إلى أنّ الأداة تتمتّع بدرجة ثبات مناسبة، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

حساب معامل الصعوبة والتمييز للاختبار

أوجدت الباحثة درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لكلّ فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، كما هو موضّح في الجدول (4) الآتي، حيث تراوحت درجات الصعوبة بين (0.10-0.83)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (0.10-0.70)، ووفقًا لما جاء في دراسة عودة (2005) نقلًا عن دوران (Doran, 1980) فإنّ الفقرة التي يقع مستوى صعوبتها بين (0.20-0.80) مناسبة، ويمكن الاحتفاظ بها، أمّا بالنسبة للفقرات التي تقع خارج هذا المدى؛ أي أقلّ من (0.20) وأعلى من (0.80)، فليس بالضرورة أن تكون غير مناسبة عمليًا حتى لو كانت غير مناسبة إحصائيًا، ولذلك تخضع هذه الفقرات للتحليل المنطقي، حيث وُضِعَت هذه الفقرات الصعبة منها لغرض تربوي.

ومن خلال الجدول (4) الآتي، يتّضح أنّ بعض الفقرات حصلت على مستوى صعوبة أقلّ من (0.20)، ذلك أنّ عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الذين يعانون من ضعف شديد في امتلاك المهارات الواردة في الاختبار، وهذا ما يفسّر وجود معاملات صعوبة أقلّ من (0.20):

الجدول (4): درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الوعي الصوتي

الفقرة رقم	درجات الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة رقم	درجات الصعوبة	معامل التمييز
1	0.70	0.70	16	0.3	0.16
2	0.10	0.40	17	0.22	0.20
3	0.70	0.60	18	0.37	0.17
4	0.83	0.50	19	0.21	0.11
5	0.30	0.15	20	0.35	0.16
6	0.22	0.11	21	0.21	0.12
7	0.33	0.14	22	0.60	0.17
8	0.40	0.17	23	0.61	0.19
9	0.50	0.10	24	0.18	0.14
10	0.38	0.15	25	0.36	0.19
11	0.32	0.14	26	0.42	0.18
12	0.61	0.17	27	0.45	0.20
13	0.38	0.16	28	0.53	0.18
14	0.29	0.14	29	0.52	0.16
15	0.34	0.18	30	0.69	0.14

إعداد جدول المواصفات

أعدت الباحثة جدول مواصفات الاختبار وفقاً لمستويات الأهداف في المجال المعرفي، وتحديد النسبة المئوية لكل مستوى من المستويات، كما في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): مواصفات اختبار الوعي الصوتي لطلبة الصف الخامس الأساسي

فقرات اختبار الوعي الصوتي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع	النسبة المئوية
تحديد الأحرف المتشابهة.	0	2	1	0	0	0	3	6%
التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة.	0	0	3	0	0	0	3	11%
تقسيم الجمل إلى كلمات.	0	1	0	1	1	0	3	6%
تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع.	0	1	0	2	0	0	3	11%
الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات).	0	2	1	0	0	0	3	11%
دمج الأصوات والمقاطع (التركيب).	0	1	0	0	2	0	3	11%
عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها.	0	2	0	0	1	0	3	11%
التنغيم.	0	2	1	0	0	0	3	11%
التلاعب بالأصوات والمقاطع.	0	0	0	0	3	0	3	11%
تمييز الحروف الشمسية من القمرية.	0	2	1	0	0	0	3	11%
المجموع	0	13	7	3	7	0	30	100%
النسبة	0%	44%	23%	10%	23%	0%		100%

5- ملاحظات الباحثة وتأملاتها

في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وبهدف قياس أثر فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا) لطلبة الصف الخامس، ومن أجل

الوقوف على أهم نقاط القوة والضعف في أثناء تنفيذه، دَوّنت الباحثة ملاحظاتها وتأمّلاتها حول ردود أفعال الطلبة، واستجاباتهم، وتفاعلهم معها.

إجراءات الدراسة

1- الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الوعي الصوتي، وأثره على مهارة القراءة.

2- إجراء مقابلات مع بعض المختصين في علاج صعوبات التعلّم، وسؤالهم عن ظاهرة عسر القراءة (الديسيلكسيا)، ومظاهرها، وأسبابها، وطرق علاجها.

3- زيارة ميدانية لبعض المدارس؛ لعمل مسح حول الطلبة الذين يعانون من هذه الظاهرة، وتسجيل ملاحظات معلّميهم.

4- إنشاء خطة أولية؛ للبدء بتصميم برنامج علاجي، بعد وضع أهم الأهداف التي ينبغي تحقيقها، علماً أنّ محتوى البرنامج لا يرتبط بأيّ محتوى دراسي، إنّما يكون التدريب قائماً على أنشطة تشمل محتوى عامّاً يشكّل كلمات، وجمل، وفقرات.

5- اختيار أهم الأدوات، وبناء بعضها، بحيث تفيد الباحثة في جمع البيانات اللازمة للدراسة.

6- عرض البرنامج التدريبي والأدوات على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص، والأخذ بما جاؤوا به من ملاحظات تُثري البرنامج التدريبي.

7- اختيار عينة الدراسة من الطلبة المتعسرّين قرائيّاً؛ وذلك بترشيحهم من معلّميهم، وإجراء القياسات القبليّة، ثمّ استبعاد الطلبة الذين حصلوا على نتائج متوسطة فأعلى، والإبقاء على البقية.

8- وضع خطة زمنية؛ للبدء بتطبيق البرنامج على الطلبة، ومتابعة الباحثة لسير الأمور طوال مدة التطبيق.

9- إجراء القياسات البعدية على مجموعة الدراسة؛ لجمع البيانات، ومعالجتها إحصائياً، واستخراج النتائج، وتفسيرها تفسيراً علمياً وموضوعياً.

10- الخروج بأهم التوصيات.

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الواحدة بقياسات متعددة قبلية وبعديّة لمجموعة الدراسة، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة بالرموز الآتية:

$$G: O_1 O_2 O_3 X O_1 O_2 O_3$$

حيث إنّ:

G: هو مجموعة الدراسة التي طُبّق عليها البرنامج.

O₁: هو مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة القبلي.

O₂: هو اختبار القراءة التحصيلي القبلي (نص العطلة) الذي طُبّق على عينة الدراسة قبل البدء بالمعالجة.

O₃: هو اختبار الوعي الصوتي التحصيلي القبلي الذي طُبّق على عينة الدراسة قبل البدء بالمعالجة.

X: هو المعالجة التجريبية (البرنامج القائم على الوعي الصوتي).

O₁: هو مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة البعدي.

O₂: هو اختبار القراءة التحصيلي البعدي (نص العطلة) الذي طُبّق على عينة الدراسة بعد المعالجة.

O₃: هو اختبار الوعي الصوتي التحصيلي البعدي الذي طُبّق على عينة الدراسة بعد المعالجة.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لتحليل نتائج الدراسة:

- كرونباخ ألفا؛ لحساب ثبات المقياس.
- طريقة إعادة الاختبار (test- retest)؛ لحساب ثبات اختبار الوعي الصوتي
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لحساب متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الوعي الصوتي القبلي والبعدي.
- اختبار T- test (Paired Samples Test)؛ لحساب الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة.
- اختبار T- test (Paired Samples Test)؛ لحساب الفروق بين استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس صعوبات التعلم.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة التي هدفت إلى بيان فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية نابلس، أهمّها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة في مجموعة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة. ويتضح ذلك من الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): نتائج اختبار T- test (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس صعوبات التعلّم تُعزى لنوع القياس

نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
قبلي	60	2.57	0.18	38.49	*0.0001
بعدي		1.44	0.16		

يتبيّن من الجدول (6) أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي بدلالة المتوسط الحسابي للقياس

القبلي؛ فقد بلغ (2.57) بانحراف معياري قيمته (0.18)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (1.44) بانحراف معياري قيمته (0.16).

ومما سبق يتضح أنّ إجابة السؤال الأول تتمثل بوجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على الوعي الصوتي على استجابات طلبة الصف الخامس الأساسي لمقياس التقدير التشخيصي في القياس البعدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس اختبار نص العطة (اختبار القراءة) لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في مجموعة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على اختبار نص العطة (اختبار القراءة).

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاختبار نص العطة (اختبار القراءة)، استُخدم اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test)، والجدول (7) الآتي يوضح ذلك:

الجدول (7): نتائج اختبار T- test (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة تُعزى لنوع القياس

المجال	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عدد الكلمات الصحيحة	القبلي	33.28	13.14	59	30.40	*0.0001
	البعدي	65.20	17.35			
زمن قراءة النص	القبلي	15.27	1.47	59	50.78	*0.0001
	البعدي	8.22	1.33			

ويتبين من الجدول (7) أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي يُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح

القياس البعدي للمجال الأول (عدد الكلمات) بدلالة المتوسط الحسابي للقياس القبلي؛ فقد بلغ (33.28) بانحراف معياري قيمته (13.14)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (65.20) بانحراف معياري قيمته (17.25). ولصالح القياس القبلي للمجال الثاني (المدة الزمنية)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (15:27) بانحراف معياري قيمته (1.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (8.22) بانحراف معياري قيمته (1.33).

وبناءً على ما ورد في الملحق (10) الذي يوضح نتائج اختبار نص العظلة (اختبار القراءة) لجميع أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي بالتفصيل، يتبين أنّ النسبة المئوية في المجال الأول (عدد الكلمات) للكلمات الصحيحة في القياس القبلي تراوحت بين (10%) كأدنى مستوى، و(54%) كأعلى مستوى، بينما تراوحت هذه النسبة في القياس البعدي بين (28%) كأدنى مستوى، و(82%) كأعلى مستوى، أمّا فيما يتعلق بالمجال الثاني (المدة الزمنية) لقراءة النص في القياس القبلي فتراوحت بين (12:00 دقيقة) كأقصر مدة قراءة، و(18:50 دقيقة) كأطول مدة، في حين تراوحت المدة الزمنية لقراءة النص في القياس البعدي بين (5:12 دقيقة) كأقصر مدة، و(11:39 دقيقة) كأطول مدة.

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ النسبة المئوية لعدد الكلمات الصحيحة قد ارتفع من (54%) إلى (82%)، كما أنّ أقصر مدة زمنية لقراءة النص في القياس القبلي كانت (12:00 دقيقة)، فأصبحت في القياس البعدي (5:12 دقيقة).

ويتّضح من نتائج إجابة السؤال الثاني المذكور أعلاه بوجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على الوعي الصوتي على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في القياس البعدي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحصيل اختبار الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، اختُبرت الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة في مجموعة الدراسة على القياسين القبلي والبعدي على اختبار الوعي الصوتي.

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاختبار الوعي الصوتي، استُخدم اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test)، والجدول (8) الآتي يوضح ذلك:

الجدول (8): نتائج اختبار T- test (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة تُعزى لنوع القياس

نوع القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
قبلي	60	14.63	3.18	21.351	*0.0001
بعدي		24.40	2.76		

يتبين من الجدول (8) أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي بدلالة المتوسط الحسابي للقياس القبلي؛ فقد بلغ (14.63) بانحراف معياري قيمته (3.18)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (24.40) بانحراف معياري قيمته (2.76).

ومما سبق يتضح أنّ إجابة السؤال الثالث تتمثل بوجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على الوعي الصوتي على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في القياس البعدي.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

ملاحظات الباحثة وتأملاتها.

التوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس، ونوقشت في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟

لقد أوضحت البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلبة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي)؛ فقد أظهرت النتائج أنَّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (2.57) بانحراف معياري (0.18)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (1.44) بانحراف معياري (0.16)، والقارئ للقيم السابقة يجد أنَّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي أعلى منه في القياس البعدي، ويُفسر ذلك أنَّ بعض الخصائص التي كانت تظهر على أفراد العينة بدأت بالتضاؤل؛ ففي الوقت الذي كان يحصل فيه الطالب على قيمة (4) لظهور السلوك {دائمًا}، وقيمة (3) لظهور السلوك {غالبًا}، أصبح بعد المعالجة يحصل على قيمة (2) {أحيانًا} بدلًا من قيمة (4) {دائمًا} التي كان يحصل عليها قبل المعالجة، وقيمة (1) {نادرًا} بدلًا من قيمة (3) {غالبًا} التي كان يحصل عليها قبل المعالجة أيضًا. وأرفقت الباحثة في الملحقين (8) و(9) نموذجين يوضّحان قياسات قبلية وبعدية لبعض الخصائص التي جاءت في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لأحد أفراد عينة الدراسة.

وتعزو الدراسة الحالية سبب الفروق في متوسطات استجابات الطلبة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على الوعي الصوتي في تحسين قراءة المتعسرين قرائيًا؛ فقد أظهر أفراد عينة الدراسة تحسنًا ملحوظًا في مهارات النطق، وبعض

الخصائص التي تلازم الطالب عسير القراءة في سلوكه؛ كأن يعكس الحروف، أو يستبدلها، أو يتململ في أثناء عملية القراءة، أو يقاوم القراءة بالبكاء، وينطق الكلمات والمقاطع بطريقة متشنجة ومتقطعة، وغيرها من الخصائص الواردة في المقياس الوارد في الملحق (2)؛ فالطلبة ذوو صعوبات تعلم القراءة غير قادرين على اكتساب هذه المهارات بالتعلم العادي، أو عن طريق الملاحظة فقط، بل يحتاجون إلى تعليمات مباشرة، وتشكيل للاستجابة، وتقديم محفزات لاكتساب تلك المهارات، وتعديل السلوكات غير المقبولة، ومراعاة ذلك في تدريب أفراد عينة الدراسة على تلك المهارات في البرنامج المقترح، وهذا ما اتفقت عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة، منها: دراسة الصعيدي (2020)؛ حيث أظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي المستخدم بما يتضمّنه من أنشطة ومهام، الذي أسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال؛ ما ترتّب عليه تحسّن تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة، كما اتفقت أيضًا مع دراسة أبو منديل (2018) التي كان من أبرز نتائجها أنّ تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة المستهدفة؛ إذ ارتبطت هذه التدريبات بالقدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج الحروف والمقاطع، كما ساعدت التلاميذ على إدراك أنّ اللغة مكوّنة من كلمات ومقاطع وأصوات، ولا يمكننا إغفال نتائج دراسة الدهيني (2017) التي أظهرت أنّ درجة عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بلغت (70,99%)، وأنّ تشتّت الانتباه هو أكثر المؤثرات السلوكية المميّزة انتشارًا لديهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عسر القراءة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وبناء على ما سبق، يمكن القول: إنّ النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية تعود إلى ما حظيت به مجموعة الدراسة من أنشطة وتدريبات وفق خطوات علمية منظّمة في مُناخ بيئي محفّز وداعم إلى حدّ كبير، حيث درّبت الباحثة الطلبة على نطق الأصوات والحروف منفردة، ونطقها بالحركات القصيرة والطويلة، وقراءة الكلمات والجمل، وتعزيز الثقة بالنفس، ويظهر ذلك في تنوّع الجلسات والأدوات المستخدمة، والعمل ضمن المجموعات، كما أنّ محتوى جلسات تطبيق البرنامج قد تضمّن بعض المهارات التي تطوّرت لدى هؤلاء الطلبة، مثل مهارة احترام الآخر، والتعبير عن الاحتياجات اللازمة، فجميع تلك العوامل أسهمت مساهمة كبيرة وجليّة في التأثير على السلوك

والخصائص لأفراد عينة الدراسة، وهذا ما أكّده النتائج الإحصائية التي ظهرت عند اختبار الفرضية المتعلقة بهذا السؤال.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في قياس اختبار نص العطة (اختبار القراءة) لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟

لقد أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لأفراد مجموعة الدراسة لتحصيل الاختبار البعدي في المجال الأول (عدد الكلمات) كان أعلى من المتوسط الحسابي لتحصيل الاختبار القبلي؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (33.28) بانحراف معياري قيمته (13.14)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (65.20) بانحراف معياري قيمته (17.25)؛ وهذا يدلّ على أنّ عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها الطلبة من نص العطة قد ارتفع بعد البرنامج التدريبي، في حين أنّ المتوسط الحسابي القبلي للمجال الثاني (المدة الزمنية) كان أعلى منه في القياس البعدي؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (15:27) بانحراف معياري قيمته (1.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (8:22) بانحراف معياري قيمته (1.33)؛ أي أنّ المدة الزمنية المستغرقة في قراءة نصّ العطة بعد تنفيذ البرنامج أخذت بالتراجع؛ بمعنى أصبح الطالب بعد البرنامج أسرع في قراءته عمّا كان قبل البرنامج، ومثال ذلك: مفحوص من أفراد العينة كان يستغرق في قراءته للنص (16:30 دقيقة) قبل التدريب، أصبح بعد التدريب أسرع في قراءته، بزمان مقداره (9:12 دقيقة)، ويفسر ذلك سبب ارتفاع المتوسط الحسابي القبلي عنه في البعدي، وهذا ما رمى إليه أحد أهداف البرنامج، وبشكل آخر نستطيع القول: إنّ البرنامج القائم على الوعي الصوتي كان ناجحاً ومؤثراً في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وبالتالي ساعد الطلبة على تطوير قدراتهم القرائية، وهذا ما اتفقت عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات، منها: نتائج دراسة حمدان والبلوي (2019) التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، كما اتفقت مع نتائج دراسة المدهون (2016) التي كان من أهمّ نتائجها أنّ استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي أدّى إلى تطوّر مستوى

القراءة لدى الطالبة عمومًا، وتطوّر مهارات الوعي الصوتي، مثل رفع مستوى الطالبة في مهارات تركيب الأصوات وتجميعها، والتلاعب بها؛ لإدراك الكلمة على وجه الخصوص، إضافة لاتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ماخول (Makhoul, 2017) التي كان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الوعي الصوتي وأداء القراءة.

وتعزو الدراسة الحالية ذلك إلى آثار التدريب والتكرار في أثناء تنفيذ البرنامج، ومما زاد من فاعليته التدرج في تطبيقه من الأسهل إلى الأصعب، والتكرار في تطبيق بعض الأنشطة والمهارات، والتعزيز الذي صاحب أداء الطالبة، كما أثبتت نتائج الدراسة أنّ ما يحتاجه الطالبة في تعلّمهم للقراءة هو الوعي بالجوانب الصوتية للكلمات؛ أي القدرة على تهجئة الكلمات وتبصّرها، وهنا يصبح لدينا طلبة قادرون على التمييز بين الحروف المختلفة وصورها الصوتية؛ ذلك أنّ القراءة تتضمن الربط بين المنطوق والمكتوب وعمليات تحليل الوحدات الصوتية، وتركيبها، وهذا ما أكّده دراسة الظنحاني (2011)، كما تشير الدراسة الحالية إلى أنّ هذه النتيجة جاءت كردّ فعل طبيعي بعد تطوّر قدرة الطالبة في معرفة دلالة الحروف في الكلمات، ودلالة الكلمات في الجمل، حيث إنّ هذه الحروف والكلمات والجمل تعرّضت لعملية استماع واعية، ثمّ تحليل عقلي منطقي حتى تخرج بالصورة السليمة، وبذلك لا تكون الإجابات عشوائية تخضع للمحاولة والخطأ، وهذا ما أسهم في إيجاد مدخلات لغوية ثرية ومتكاملة ساعدت في بناء مخرجات لغوية سليمة، وثابتة الأداء.

أمّا فيما يتعلّق بالمتوسّط الحسابي للمجال الثاني (المدة الزمنية) لقراءة نص الاختبار (نصّ العطة)، فقد كان لصالح القياس القبلي، وهذا هو المطلوب حتى تثبت فاعلية البرنامج، حيث يشير ذلك إلى أنّ المدة الزمنية التي أصبح يستغرقها أفراد العينة في قراءة النص أقلّ؛ بمعنى أسرع بعد البرنامج التدريبي، وهذا ما يفسّر المتوسّط الحسابي الأقلّ للقياس البعدي. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنّ البرنامج القائم على الوعي الصوتي أسهم في إكساب الطالبة طلاقة في القراءة، ومرونة فيها، وسرعة؛ ما أدى إلى توفير كثير من الجهد العقلي الذي كان يستغرقه الطالبة في فكّ الرموز، وسيطرتهم على العمليات العقلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:

ما أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحصيل اختبار الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة؟

لقد أظهرت النتائج أنّ المتوسّط الحسابي لتحصيل الاختبار البعدي كان أعلى من المتوسّط الحسابي لتحصيل الاختبار القبلي؛ فقد بلغ متوسّط الاختبار التحصيلي القبلي (14.63) بانحراف معياري (3.18)، بينما بلغ متوسّط الاختبار التحصيلي البعدي (24.40) بانحراف معياري (2.76)؛ وهذا يدلّ على أنّ فعالية البرنامج القائم على الوعي الصوتي كانت ناجحة ومؤثّرة في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وبالتالي ساعدت الطلبة على تطوير قدراتهم القرائية، وهذا ما اتّفقت عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات، منها: دراسة بن عابد وبن الطاهر (2019) التي كان من أهمّ نتائجها ارتفاع نتائج مجموعة الدراسة عن طريق تطبيق اختبار الوعي الصوتي (الفونولوجي)، وزيادة سرعة القراءة، وقلة أخطائها بعد التدريب الصوتي (الفونولوجي)، ودراسة أبعاده في اللّغة العربية؛ للوقوف على طبيعة الصعوبات التي يقف عندها الطالب، كما اتّفقت مع نتائج دراسة النجار (2018) في وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجهرية تُعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، كما اتّفقت أيضًا مع نتائج دراسة الطوالبة (2017) المتمثلة في وجود فروق دالّة إحصائيًا في اختبار الوعي الصوتي تُعزى لاستراتيجية التدريس، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في اختبار فهم المسموع تُعزى لاستراتيجية التدريس. كما اتّفقت نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية، كدراسة ميتشل وفوكس (Mitchell and Fox, 2010) في أنّ الأطفال الذين تلقّوا تدريسًا قائمًا على الوعي الصوتي المُصمّم باستخدام الحاسوب أظهروا زيادة ذات دلالة إحصائية في عملية الوعي الصوتي أكثر ممّا هو لدى باقي المجموعتين التجريبية، والضابطة.

وتعزو الدراسة الحالية السبب إلى أنّ البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي ساعد الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة على إدراك أنّ اللغة مكوّنة من أصوات، ومقاطع، وكلمات، وأنّ هذه

المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق تؤدي للنجاح في عملية القراءة، كما ساعدهم على امتلاك المقدرة على التركيز في الأصوات، والمقاطع، والكلمات، وتحديد الأصوات المتشابهة، وإمكانية التحليل والتركيب وبناء كلمات جديدة مقفأة، وخلال عملية التطبيق دُرِّب الطلبة على الوعي بالمكونات الصوتية للمقاطع، والكلمات، والجمل، كما وُقِّر لهم التدريب المقدرة على تحليل كلمات جديدة من خلال تركيب الحروف بعضها مع بعض، أو من خلال الحذف، والاستبدال، والتنغيم، وهذا كله أكسب الطلبة مقدرة لغوية ممتازة، ودقة في قراءة الكلمات والجمل بترتيبها الصحيح، وتقسيم الكلمات لأصواتها، والجمل لكلماتها، وهذا جميعه يقع ضمن مستوى التحليل اللغوي الذي يرتبط بعلاقة قوية مع القدرة على القراءة والنطق السليم لأصوات الحروف، وهذا ما جاءت به نتائج دراسة العيس (2009)، كما أصبح بإمكان الطلبة فك رموز الكلمات بسرعة أكبر من خلال المرونة العقلية التي اكتسبوها. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ البرنامج التدريبي وقّر بيئة جاذبة للطلبة، ذلك أنّها كانت غنية بالأنشطة والمهارات الحركية فأشغلت حواسهم في أثناء فترة التطبيق، وهذا ما ينسجم مع خصائص المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة (11-12) عامًا؛ ما يفسّر سرعة استجابتهم للتدريبات والأنشطة الحركية والصوتية التي تعرّضوا لها، وإظهارهم لهذا التطور المتوقّع استمراره على المدى البعيد.

ملاحظات الباحثة وتأمّلاتها

من خلال عمل الباحثة معلّمة للغة العربية منذ خمسة أعوام لاحظت وجود ضعف في مهارة القراءة في صفوف بعض الطلبة، الذي انعكس بدوره على الكتابة، والإملاء، وضعف في التحصيل العلمي الذي يرافق ذلك، وحاولت تقديم خطط علاجية لهذه الفئة من الطلبة، على الرغم من الصعوبات التي كانت تواجهها؛ من ضيق الوقت اللازم لإنهاء المنهاج المدرسي، وكثافة الحصص المدرسية، والمهام الموكلة إليها. وبعد التحاقها في برنامج الماجستير المتخصّص بالمناهج وأساليب التدريس عازمت على تقديم برنامج تدريبي وعلاجي لذوي صعوبات تعلّم القراءة، فوفقت على هذه الظاهرة، وأهم أسبابها، وخصائصها، والنظريات التي تبنتها، وبدأت بخط أهدافها التي ستسير عليها، فتعرّفت إلى أهم الخصائص التي تصاحب الطالب عسير القراءة في أثناء عملية القراءة، ومن خلال

تحليلها، وإطلاعها وجدت أنّ الضعف في مهارات الوعي الصوتي هو العائق الكبير أمام الطلبة، وبناءً على ما حُلِّل، عادت الباحثة إلى الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالوعي الصوتي، واشتقت أهم هذه المهارات؛ لكي تبني على أساسها برنامجها التدريبي، واختارت عددًا من الأدوات والقياسات التي ستطبّقها على الطلبة قليلًا وبعديًا؛ من أجل استخلاص النتائج اللازمة لهذه الدراسة، وبيان فاعلية البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارة قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

ومن منطلق البدء بالإيجابيات، فلا بدّ من الإشارة إلى الدور الكبير الذي بذله مدير (مدرسة بسام الشكعة الأساسية للبنين) الأستاذ سلامة مليطات، ومديرة (مدرسة وادي الباذان الأساسية المختلطة) الأستاذة ميسون سلمان؛ لما قدّماه من تسهيلات للباحثة؛ ليتسنى لها تنفيذ البرنامج بسهولة ويسر؛ وذلك أنّ كلّ منهما خصّص لها غرفة المصادر، وهَيّأَ لها الأدوات اللازمة، والبيئة المناسبة لذلك. كما لاحظت إقبال الطلبة الشديد على المادة التعليمية؛ ذلك أنّ ما جاء في البرنامج من أنشطة ومهارات كان خارجًا عن النمط التقليدي المُتَّبَع في التدريس، وهذا ما زاد من دافعية الطلبة، وتفاعلهم مع الباحثة بشغف.

أمّا ما يتعلّق بالصعوبات التي واجهت الدراسة الحالية، فكان من أبرزها تأثيرات جائحة كورونا التي أثّرت تأثيرًا كبيرًا على أيام تطبيق الحصص الخاصة بالبرنامج التدريبي، وبرنامجها؛ بسبب فترات الإغلاق التي توالى أيام الدوام؛ ما اضطرّ الباحثة إلى إعادة بعض الحصص والمهارات، ولا يمكن إغفال الدوام بالنظام التعاقبي، وما صحبه من جهد لها في أثناء تطبيقها؛ فقد كانت تشرح الحصص الأولى للجزء الأول من مجموعة الدراسة؛ لتكرّره نفسه في اليوم التالي للمجموعة الأخرى، وهذا ما كان يحصل في المدرستين اللتين اختارتهما الباحثة لتطبيق دراستها.

وإنّ من أصعب ما واجهته الدراسة الحالية هو إغلاق المدارس؛ بسبب تفشي فيروس كورونا قبل الانتهاء من أخذ القياسات البعدية لاختبار نص العطلة على عينة الإناث؛ ما أوقع الباحثة في حيرة من أمرها؛ أُنسَبَدَل الأداة بأداة نوعية، أم تنتظر أن تفتح المدارس أبوابها؟ وبالتالي ضياع الوقت، ولكن بدعم من مشرفيّ، ورئيس قسم العلوم التربوية د. سهيل صالحة أصرّت الباحثة على

عدم استبدال الأداة، واستغلت فرصة توزيع الكتب المدرسية على الطالبات، فذهبت إلى المدرسة، وطبقت الاختبار البعدي، وربما أسهبت الباحثة في ذكر هذه التفاصيل، لكن كان لا بدّ منها؛ لتقديم النصح لزملائها وزميلاتها ممّن يُجرون بحثاً تجريبية أن لا يأس، وأنّ الله تعالى ييسّر لطالب العلم السبل جميعها.

كما لاحظت الباحثة عزوف بعض الطلبة من المشاركة في البرنامج؛ بسبب خجلهم أمام زملائهم من الطلبة العاديين من غير ذوي صعوبات تعلّم القراءة، ولتلافي هذه الظاهرة خصصت الباحثة حصصاً لبقية الطلبة من غير العينة؛ لإشراكهم بالبرنامج.

تفاوتت حصص البرنامج تبعاً للمهارة التي تُعالج فيها بين السهولة والصعوبة؛ فقد سارت حصص مهارات تحديد الأحرف المتشابهة، والتمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة، وتقسيم الجمل إلى كلمات، وتحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع، والوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات) بسهولة، أمّا عن المهارات التي كانت أكثر صعوبة من قبلها، واحتاجت إلى تكرار هي مهارات دمج الأصوات والمقاطع (التركيب)، وعزل الأصوات والمقاطع أو إضافتها، والتنغيم، والتلاعب بالأصوات والمقاطع، وأمّا أصعبها فكانت مهارة تمييز الحروف الشمسية من القمرية.

إنّ تجربة تقديم برنامج تدريبي للطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة تجربة رائعة استفادت منها الباحثة أيّما إفادة، فما أurdته طلبة يقرؤون بشهادة معلّميهم، وأولياء أمورهم. وبناء على ما تقدّم، يمكن إيجاز هذه التجربة في النقاط الآتية:

1- خجل بعض الطلبة وتردّدهم في الانضمام إلى البرنامج، وملاحظة الباحثة ذلك. ولتلافي هذه الظاهرة أعلنت أنّ البرنامج سيضمّ جميع الطلبة، فخصّصت حصصاً للطلبة العاديين؛ حتى لا يشعر الطلبة ذوو صعوبات التعلّم بالإحراج.

2- استجابة الطلبة إيجابياً، وبالأخص الذكور منهم، للأنشطة التي كانت تُنفَّذ في ساحة المدرسة، ويُعزى ذلك لطبيعتهم وميولهم ورغبتهم في اللعب.

3- حبّ الطلبة وميولهم للمشاركة في بناء النشاط، وترتيب أدواتهم؛ حيث لم تمنع الباحثة من إشراك الطلبة في ذلك، تحت شعار (وسيلتي صنعُ يدي).

4- التعزيز الدائم بالمشاركة مع إدارتي المدرستين المتعاونتين للطبة المشاركين في البرنامج التدريبي.

5- إشراك معلّمي اللغة العربية في كلا المدرستين، ووضعهما في صورة تطبيق البرنامج، والمهارات المستخدمة؛ ليتسنى لهما الاستفادة من ربط هذه المهارات في تدريس القراءة.

6- لاحظت الباحثة افتقار بعض الطلبة لروح المنافسة؛ لذا عززت روح التعاون والمشاركة في نفوسهم عن طريق إشراكهم جميعاً، وتقسيمهم في مجموعات، والتوضيح لهم أنّ الفرد يؤثر على الجماعة، ونتيجة الجماعة مرتبطة بنتيجة الفرد؛ لذا يتوجب على الجميع العمل بروح الفريق الواحد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

أ- ضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأساسية؛ لأهمية مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة القراءة، وتطويرها.

ب- ضرورة الالتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للمراحل الأساسية.

ج- ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في صفوف ومراحل مختلفة.

د- ضرورة عقد دورات تدريبية، وورش عمل لمعلّمي غرف المصادر واللغة العربية للمرحلة الأساسية؛ بهدف تدريبهم على تدريس القراءة باستخدام مهارات الوعي الصوتي.

هـ- ضرورة إجراء دراسات ميدانية مستمرة حول نسبة الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في فلسطين؛ من أجل تقديم البرامج العلاجية لهم.

و- ضرورة وضع برامج تدريبية وعلاجية جماعية وفردية لطلبة صعوبات تعلّم القراءة، بالتعاون مع المجتمع المحلي.

ز- ضرورة الربط الهادف والمنظّم بين مهارات الوعي الصوتي والمهارات السمعية والقرائية ومهارة المحادثة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، رحاب (2011). *فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريب المباشر في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس*. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر، 11، يناير 2012، 371 - 397.
- أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار وإفرا، جون (2012). *العمليات الفونولوجية وعسر القراءة والكتابة*. ط1، مركز الكويت: تعليم وتقويم الطفل.
- أبو منديل، أمين (2018). *أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة*. (رسالة غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- أبو منديل، أمين وأبو عودة، عبد الرحمن (2019). *مدى تضمّن كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي لتدريبات الوعي الصوتي*. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 9(1)، فلسطين، 119 - 150.
- أحمد، عبير (2016). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة*. مجلة الإرشاد النفسي، 45، يناير، مصر، 177 - 222.
- أحمد، فائق والسلمان، مروان وشحاته، حسن (2014). *الحاسوب وتعليم القراءة الجهرية*. مجلة القراءة والمعرفة، 153، 21 - 40.
- أزداو، شفيقة (2012). *الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب اللّغة عند الأطفال*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجزائر: جامعة الجزائر.

- البدرى، إيمان (2018). تعليم برنامج إرشادي تدريبي للمعلم متعدد المداخل لتحسين الدافعية والوعي بالذات لأطفال المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة بالديسليكسيا. مجلة البحث العلمي في التربية، 19، ج17، 661 - 680، مصر.
- البراهيم، هند (2017). استخدام التقنيات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. مجلة البحث العلمي في التربية، 18(1)، 535 - 586، مصر.
- بزاوي، نور الهدى (2021). أثر استراتيجية جُلجُهام المكيفة حسب خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائيًا - تلاميذ الطور الابتدائي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 5(19)، 449 - 474.
- بطرس، بطرس (2010). محاضرات في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر.
- بطرس، بطرس (2011). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط2، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بن الطيب، نسبية (2016). علاقة الوعي المورفواشتقاقي في القدرة على اكتساب القراءة عند الطفل الديسليكسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن المهيدي، الجزائر.
- بن عابد، جميلة وبن الطاهر، التيجاني (2019). التدريب على الوعي الفونولوجي وأثره على مهارات القراءة لدى التلاميذ المعسرّين قرائيًا. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5، 309-327.
- بن عروم، وافية ومنصوري، مصطفى (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 14، 17-31.
- جاب الله، علي وعبد الباري، ماهر ومكاوي، سيد (2011). تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية. الأردن: دار السيرة للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر وشعبان، تهاني والسيد، منى (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارة تعرف الكلمة

- والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلّم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية، 22(3)، ج2، 577-600.
- جريش، منى (2018). فعالية التعلّم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا). المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 2، 10-49.
- حبايب، علي (2011). صعوبات تعلّم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلّمي الصف الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر بغزة، 13 (1)، 1-34، غزة، فلسطين.
- حدة، عامر (2014). تقييم الوظائف التنفيذية لدى الطفل عسير القراءة. مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في تخصص أطفونيا عامّة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- حمدان، محمد والبلوي، فيصل (2019). تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 33 (2)، 248-274.
- حمزة، أحمد (2008). سيكولوجية عسر القراءة. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الحوامدة، محمد (2010). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية ومجلة العلوم التربوية، 6 (2)، 109 - 128.
- خصاونة، محمد (2014). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على مهارة التمييز السمعي لدى طلبة صعوبات التعلّم في منطقة حائل. المجلة التربوية، 112 (28)، 157-180، الكويت، أيلول.
- الدهيني، رشا (2017). عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- ديب، مجدي (2015). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- رفاعي، محمد (2017). فاعلية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.
- رمضاوي، أسمهان وخرصي، الزهراء (2014). مؤشرات صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين. جامعة د. مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر.
- الزيات، فتحي (2007). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السريع، عبد الله (2016). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، 3 (27)، الرياض، أغسطس، 429-459.
- السعيد، أحمد (2009). مدخل إلى الديسليكسيا - برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. ط1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سلّوت، فاتن (2011). أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سليمان، عصام (2013). برنامج مقترح مبني على مهارات الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أسيوط، مصر.
- السناني، يسرى والكيومي، أمل والزامل، علي والمحززي، راشد والمنذري، ريا والشوربجي، سحر، والبرواني، ثوية (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي

- الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عُمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 3 (11)، 666-686، سلطنة عُمان، يوليو.
- السنوسي، سلوى (2017). برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي لرفع الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.
 - سهيل، تامر (2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. ط1، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
 - الشحات، أحمد (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، ع1، ج1، 331-377، مصر.
 - شحاتة، حسن (2008). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. ط4، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
 - شلابي، عبد الحفيظ (2017). تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
 - شنافي، عبد المالك (2018). محاضرات في اضطرابات اللغة المكتوبة وتأهيلها. جامعة أم البواقي، الجزائر.
 - الصعيدي، نادية (2020). برنامج لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع21، ج1، 168-199، مصر.
 - صومان، أحمد (2012). أساليب تدريس اللغة العربية. ط1، عمان، الأردن: زهران للنشر والطباعة.
 - الطوالة، منار (2017). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم المسموع لدى طلبة الصف الخامس في محافظة مادبا في الأردن. مجلة القراءة والمعرفة، 184، 123-144، مصر، فبراير.
 - الظاهر، قحطان (2004). صعوبات التعلم. ط1، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- الظاهر، قحطان (2008). **صعوبات التعلم**. ط2، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الظنحاني، محمد (2011). **فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم**. ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- عبد السلام، حمادة (2015). **برامج علاجية فردية للتغلب على الصعوبات التعلمية المحددة**. ط1، البحرين: المؤسسة البحرينية للتربية الخاصة.
- عبد الوارث، محمد (2016). **فعالية برنامج لتنمية مهارة الفونولوجي في تحسين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد**. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 1 (40)، ج 1، 161-230، مصر.
- عبده، آثار وحسن، منى وحسين، علي (2019). **فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تحسين الفهم القرائي وأثره في خفض القلق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 9، 1-31، مصر، يوليو 2019.
- العلوان، أحمد والتلّ، شادية (2010). **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**. مجلة جامعة دمشق. 26 (3)، 367-404.
- علي، محمد (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العلي، محيي الدين (2015). **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سورية.
- عماد، حسن (2008). **أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- العمارنة، عماد والقحطاني، عادل (2018). *تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية*. المجلة التربوية، 53 (35)، 227-262.
- عمران، حميدة (2019). *فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرّين قرائياً*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
- عواد، أحمد والسرطاوي، زيدان (2011). *صعوبات القراءة والكتابة*. ط1، الرياض: دار الناشر الدولي.
- عودة، أحمد (2005). *القياس والتقييم في العملية التدريسية*. ط3، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- العيس، إسماعيل (2009). *علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطّور الابتدائي عسيري القراءة*. مجلة الطفولة العربية، 10 (38)، 28-47.
- الغالي، أحرشاو (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللّغة العربية عند الطّفل المغربي*. الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، 35.
- الغنيمي، هناء (2014). *التدريب باستخدام الحاسب الآلي في الحدّ من العسر القرائي وأثره على مستوى الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بني سويف، مصر.
- الفارسي، حفصة (2017). *فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فكّ الترميز لدى الاطفال من ذوي صعوبات التعلّم*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 2 (11)، 315-336، إبريل، سلطنة عُمان.
- فضة، حمدان وسيد، سليمان (2010). *الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلّم (اكتشاف) ورعاية الموهوبين بين الواقع (والمأمول)*. استرجع بتاريخ 2020/10/17 من المصدر: <https://cutt.us/QYR2Q>.

- قحوف، إبراهيم (2017). الوعي الصوتي وأثره في تحسين الكفايات القرائية والأداء الكتابي لدى الدارسين بفصول محو الأمية. عالم التربية، 116(57)، 1-13، يناير، مصر.
- القرعان، أسمهان (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسيلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- كوافحة، تيسير (2011). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لعجال، ياسين (2015). العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة الفونولوجية مع بناء برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية. (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا)، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- مباركي، ليندا وعيشون، نورا وتمزي، سمية (2018). الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.
- المدهون، مها (2016). أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.
- المصري، محمد والنبراوي، أسامة وعبد اللطيف، رشا (2016). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة العلوم التربوية، 2(24)، ج1، 523 - 585، إبريل، مصر.
- مصطفى، ربحاب (2018). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 201، 135-206، يوليو، مصر.

- مصطفى، عبد الله (2014). مهارات اللغة العربية. ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ملحم، محمد (2010). صعوبات التعلم. ط2، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- منتصر، مسعودة والشايب، محمد والعيس، إسماعيل (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 15، 25-35.
- منصوري، مصطفى (2018). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7 (22)، 95-106.
- منصوري، مصطفى وبن عروم، وافية (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. دراسات نفسية وتربوية، 14، 17-31.
- ناصيري، محمد والمير، محمد (2019). القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيري القراءة. المجلة العربية لعلم النفس، 4(1)، 67-79.
- الناقة، محمود (2017). تعليم اللغة العربية لأبنائها: المداخل والطرائف والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- النجار، إيناس (2018). أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة. (2016). رام الله: وزارة التربية والتعليم، فلسطين.
- الوقفي، راضي (2009). التعلم النظري والتطبيقي. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Doran, R.L. (1980). **Basic Measurement and Evaluation of Science Education**. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Flaugnacco, E. ,Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., @ Zoia, S.(2015). ***Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trail***. PLOS One, 10(9),62.
- Gohar, Reheb Hamadto Abu Al-Ghait. (2019). ***The effect of a multisensory structured EFL program on developing dyslexic primary pupils' phonological awareness and spelling***. Journal of Education Science. 27(2), 2, April 2019.
- Goodrich, J.M., and Lonigan, C.J. (2015) ***Lexical characteristics of words and phonological awareness skills of preschool children***. Apploed Psycholinguistics, 36(6), 1509-1531.
- Harris, Albert,, J. and Sipay, ed. Word R (1985). **How to Increase Reading Disability: A Guide to Develop of Mental and Remedial Methods**. New York, Long Mans, 8ed.
- Herczeg, J. (2012). **Are phonological Awareness intervention programs effective in dedicated classrooms for children with speech and/or language disorders?**. M.C.s., University of Western Ontario, School of Communication Sciences and Disorders.

- Hund-Reid, C. (2008). **The effectiveness of phonological awareness intervention for kindergarten children with moderate to severe language impairment.** Ph D, Faculty of Rehabilitation Medicine Edmonton, Alberta.
- Jarrad, Lum (2013). *“Procedural learning is impaired in dyslexia: evidence from a meta-analysis of serial reaction time studies”.* **Research of Developmental Disabilities.** 34 (10), 3460–3476.
- Khasawneh, Mohammad. (2018, B). *The Impact of Cognitive Training-programme about Phonological awareness Skills Development on Auditory-Sequencing Memorization Skills among Learning Disability Students in Aseer Aria.* **Journal of Education and Psychological Studies.** 12 (3), 591-604.
- Lyon, G.R.: *“Research initiatives in learning disabilities: contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development”.* **J. of Child Neurology,** 10, (Suppl. 1), 1995, P.P. 5120-5126.
- Makhoul, B. (2017). *Moving Beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Awareness Skills in Arabic Reading Development.* **Journal of psycholinguistic research,** 46(2),469-480.
- Mitchell, Mary and Fox, Barbara (2010). *The effects of computer software for developing phonological awareness in low-progress readers.* **Reading Research and Instruction,** 40, Issue, 4.

- Pannel, M. (2012). **Relationships Between Reading Ability in Third Grade and Phonological Awareness in Kindergarten**. Ph D, East Tennessee State University.
- Stanvoich, K (2001): *Matthew effects in reading Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. **Reading Research quarterly**, 21, 360-407.
- Stein, John (2014). *"Dyslexia: the Role of Vision and Visual Attention"*. **Current Developmental Disorders Reports**. I(4):267-80.pmc 420399.
- Suggate, S. P. (2016). *A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions*. **Journal of learning disabilities**, 49(1), 77-96.
- Suortti, O., and Lipponen, L. (2016). *Phonological awarness and emerging reading skills of tow-to five-year-old children*. **Early Child Development and Care**, 186, 1703-1721.
- Susan J. Pickering (2012). *"Chapter 2. Working Memory in Dyslxia"*. **In Alloway, Tracy Packiam; Gathercole, Susan E. Working Memory and Neurodevelopmental Disorders**. Psychology Press. ISBN 978-1-135-42134-2. Archived from the original on 9 January 2017.
- Tibi, S., and Kirby, J. R. (2018). *Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic*. **Scientific Studies of Reading**, 22(1), 70-84.

- Tobbi, Saida. (2020). *Dyslexia between reality and misconception, investigating Algerian EFL teachers' awareness of dyslexia : case of EFL teachers in Batna middle schools*. Journal of Psychological and Educational Sciences. 6 (3), 2020.
- Townsend, M., & Konold, T. R. (2010). *Measuring early literacy skills: A latent variable investigation of the phonological awareness literacy screening for preschool*. Journal of Psychoeducational Assessment, 28(2), 115-128.
- Venton, Danielle (2011). “**The Unappreciated Benefits of Dyslexia**”. **Wired.com**. Wired. Archived from the original on 5 August 2016. Retrieved 7 July 2020.

الملاحق

الملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
1-	د. جمال رفيق قشوع	دكتوراه في النقد الأسلوبي والإعجاز البلاغي	جامعة فلسطين التقنية/ خضوري
2-	د. سهيل حسين صالحة	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
3-	د. محمد طالب دبوس	دكتوراه في القياس والتقويم	جامعة الاستقلال/ أريحا
4-	د. نور هاني الإبراهيم	دكتوراه في الدراسات النقدية والبلاغية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
5-	د. بسام مصباح الأغبر	دكتوراه في دراسات اللغة العربية	مديرية التربية والتعليم/ نابلس
6-	د. إيمان حويل	دكتوراه فلسفة في التربية	مديرية التربية والتعليم/ جنين
7-	أ. رائد محمد شريدة	بكالوريوس تربية/ لغة عربية وآدابها	رئيس قسم اللغة العربية/ وزارة التربية والتعليم/ رام الله
8-	أ. أحمد محمد خطيب	ماجستير لغة عربية	جامعة القدس/ أبو ديس/ مدير دائرة اللغات/ وزارة التربية والتعليم/ رام الله
9-	أ. علام شتية	ماجستير لغة عربية	مشرف تربوي/ مديرية نابلس
10-	أ. حسن فتحي عميرة	بكالوريوس اللغة العربية	جامعة اليرموك/ الأردن/ مشرف مرحلة/ تربية رام الله
11-	أ. احترام قرمش	ماجستير لغة عربية	مشرفة تربوية/ تربية جنوب نابلس

12-	أ. محمد طه	ماجستير لغة عربية	أستاذ سابق في جامعة النجاح الوطنية/ نابلس
13-	أ. فادي بلعوي	ماجستير تربية خاصة	متخصص في حالات الديسلكسيا في مدارس وكالة الغوث/ جنين

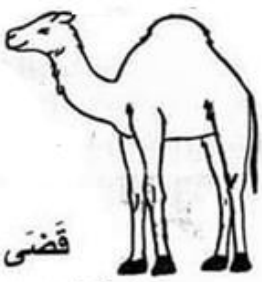
الملحق (2): بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
المدرسة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية. صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج؛ نظرًا لاعتماد مدخلات التعلم على القراءة كافة، ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية كافة.						
التعليمات: برأيك الشخصي، إلى أي حدّ يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يأتي. ضع علامة (√) تحت التقدير الذي تراه منطبقًا على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ:		موضوع التقدير:		الصف:		المدرسة:
م	الخصائص / السلوك	دائمًا (4)	غالبًا (3)	أحيانًا (2)	نادرًا (1)	لا تنطبق (0)
1	يبدو عصبياً - متململاً - عيوساً عندما يقرأ.					
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف.					
3	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت المقاطع والكلمات.					
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
6	يبدو قلقًا مرتبًا، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر في أثناء القراءة.					
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
9	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
10	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
13	يبدي ترددًا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.					

					يُجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.	15
					يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.	16
					يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.	17
					يقرأ بطريقة متقطعة: حرفاً حرفاً، مقطعاً مقطعاً، كلمة كلمة.	18
					يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.	19
					يُجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.	20

الملحق (3): اختبار نص العطلة لصليحة





العُطْلَة

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الْجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مَدَنِ
الصَّحْرَاءِ الْوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جُلُولَ، أَحَبَّ كَثِيرًا
الْجَوْلَاتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ الْمَدِينَةِ. لَعِبَ عَلَى الْكُتْبَانِ
الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الْأَيَّامِ تَمَرَّنَتْ الطَّبِيعَةُ وَهَبَتْ رِيَّاحٌ عَنِيفَةً، فَارْتَجَفَتْ
سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتِ الْأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتِ حَبَّاتُ الرَّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنَّهَا زَوْيَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغُرَبَانِ
نَاعِيَةٍ فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَذَاتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتِ الْحَرَكَةُ فِي سَاخَةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَّاحِ الْقَوِيَّةِ لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قَرَبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَتَوَرَّ وَتَغْضِبُ فَيَرْغِي وَيَزِيدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ
يَهْدَأُ فَيَصْبِحُ مَطْوَأًا تَخُوضُ فِيهِ السَّفِينُ وَيَسْتَبِحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِينِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنَزِلِهِ وَالتَّحَقَّقَ بِالْمُنَرَسَةِ، وَفِي فَنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ
رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ خُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جُلُولَ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ
الْجَمِيلَةِ وَالِاسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.





الملحق (4): اختبار الوعي الصوتي بصورته الأولى

المهمة الأولى: تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع: (3 علامات)

1- نحلل الكلمة الآتية إلى أحرفها: (بال):

--	--	--	--

2- نحلل الكلمة الآتية إلى أصواتها: (ذَهَبَ):

--	--	--	--	--	--

3- نستخرج المقطع الطويل من كلمة (صَالِحٌ).

.....

المهمة الثانية: التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة: (3 علامات)

نصنّف ما في الجدول الآتي وفق عائلته:

مَ	ل	قو
ن	بي	سُ

الحرف والحركة الطويلة

الحرف والحركة القصيرة

الحرف

المَهْمَةُ الثالثة: تقسيم الجمل إلى كلمات: (3 علامات)

1- نقسم الجملة الآتية إلى كلماتها: (يرفرف العلم على السارية):

2- نجمع الكلمات المبعثرة الآتية؛ لتكوين جملة: (المرور، الشارع، ينظم، شرطي، السير، في):

3- أيّ الجمل الآتية غير صحيحة؟

أ- حبُّ الوطنِ قلوبنا في. ب- في قلوبنا حبُّ الوطنِ.

ج- حبُّ الوطنِ في قلوبنا. د- الوطنُ حبُّ في قلوبنا.

المَهْمَةُ الرابعة: تحديد الأحرف المتشابهة: (3 علامات)

1- أيّ الكلمات الآتية يحتوي على حرف الجيم؟

أ- ملح. ب- خالد. ج- تقّاح. د- ثلج.

2- نُعطي مثالاً على كلمة تبدأ بحرف الجيم.

3- أيّ كلمة من الآتية لا تنتمي إلى عائلة حرف الجيم؟

أ- سبانخ. ب- جابر. ج- عجيب. د- أريج.

المَهْمَةُ الخامسة: تمييز الحروف الشمسيّة من القمريّة: (3 علامات)

1- أيّ الكلمات الآتية تحتوي على لام شمسيّة؟

أ- اللوز. ب- الكتاب. ج- القطار. د- المدرسة.

2- أيّ الكلمات الآتية تحتوي على لام قمرية؟

أ- التمساح. ب- التربية. ج- الواجب. د- التعليم.

3- نعطي كلمة تحتوي على لام شمسيّة.

المَهْمَةُ السَّادِسَةُ: دمج الأصوات والمقاطع، أو إضافتها (التركيب): (3 علامات)

1- نرْكَب من الأحرف الآتية كلمة ذات معنى: (ت، ا، ب، ك):

.....

2- نرْكَب المقاطع الآتية؛ لتكوين كلمة ذات معنى: (ري، جا):

.....

3- نكمل الفراغ بالمقطع المناسب في كلمة (عا...):

.....

المَهْمَةُ السَّابِعَةُ: عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها: (3 علامات)

• ماذا تصبح كلمة (جَمال) بعد حذف الصوت الأول؟

.....

• ماذا تصبح كلمة (صام) بعد إضافة صوت (ع) في أولها؟

.....

• ماذا تصبح كلمة (كلب) عند استبدال الحرف الأول منها (ق)؟

.....

المَهْمَةُ الثَّامِنَةُ: التَّنْغِيم: (3 علامات)

1- إلى أي مجموعة تنتمي كلمة (صباح) من الآتية؟

أ- (ناجح، صلاح، سماح). ب- (نجاح، صلاح، سماح).

ج- (نجاح، صلاح، سماح). د- (نجاح، صالح، سماح).

2- نمثّل بكلمة تتناغم صوتيًا مع كلمة (أشجار).

.....

3- أي كلمة من الآتية شاذة صوتيًا؟

أ- وَرَد. ب- بَرَد. ج- فَرَد. د- عَبِير.

المهمة التاسعة: التلاعب بالأصوات والمقاطع: (3 علامات)

نكوّن من الأحرف الآتية ثلاث كلمات ذات معنى (ل، م، ح):

.....

المهمة العاشرة: الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات): (3 علامات)

1- أيّ كلمة من الآتية تشبه كلمة (فأس)؟

أ- رأس. ب- فؤوس. ج- فاز. د- فارس.

2- نعطي مثلاً يحتوي على مقطع (سا).

.....

3- نقرأ السّطر الآتي، ثمّ نستخرج منه كلمة تشبه كلمة (فريق):

إنّ الذين يبتعدون عن بيوتهم يرشدهم حبّ الوطن، وطريق العودة إليه.

انتهت الأسئلة

الباحثة: هدى قنديل

الملحق (5): اختبار الوعي الصوتي بصورته النهائية

المهمة الأولى: تحديد الأحرف المتشابهة: (3 علامات)

1- أيُّ الكلمات الآتية يحتوي على حرف الجيم؟

ب-مُلح. ب- خالِد. ج- تَفّاح. د- ثَلج.

2- نُعطي مثالاً على كلمة تبدأ بحرف الجيم.

.....

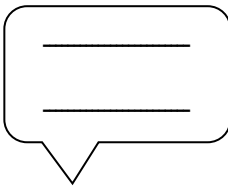
3- أيُّ كلمة من الآتية لا تنتمي إلى عائلة حرف الجيم؟

أ- سبانخ. ب- جابر. ج- عجيب. د- أريج.

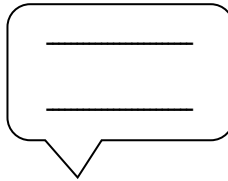
المهمة الثانية: التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة: (3 علامات)

نصّف ما يأتي كلّ في عائلته في الجدول الآتي:

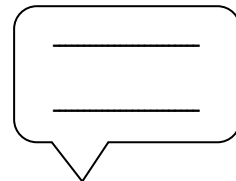
مَ	ل	قو
ن	بي	سُ



الحرف والحركة الطويلة



الحرف والحركة القصيرة



الحرف

المهمة الثالثة: تقسيم الجمل إلى كلمات: (3 علامات)

1- نقسم الجملة الآتية إلى كلماتها: (يرفرف العلم على السارية):

.....

2- نرْكَب الكلمات المبعثرة الآتية؛ لتكوين جملة: (المرور، الشارع، ينظّم، شرطي، السّير، في):

.....

3- أيّ الجمل الآتية غير صحيحة؟

أ- حبّ الوطنِ قلوبنا في. ب- في قلوبنا حبّ الوطن.

ج- حبّ الوطنِ في قلوبنا. د- الوطنُ حبّ في قلوبنا.

المهمّة الرابعة: تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع: (3 علامات)

1- نحلّل الكلمة الآتية إلى أحرفها: (بال):

--	--	--	--

2- نحلّل الكلمة الآتية إلى أصواتها: (ذَهَبَ):

--	--	--	--	--	--

3- نستخرج المقطع الطويل من كلمة (صالحُ).

.....

المهمّة الخامسة: الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات): (3 علامات)

1- أيّ كلمة من الآتية تشبه كلمة (فأس)؟

أ- رأس. ب- فؤوس. ج- فاز. د- فارس.

2- نعطي مثلاً يحتوي على مقطع (سا).

.....

3- نقرأ السطر الآتي، ثمّ نستخرج منه كلمة تشبه كلمة (فريق):

إنّ الذين يبتعدون عن بيوتهم يرشدتهم حبّ الوطن، وطريق العودة إليه.

المَهْمَةُ السادسة: دمج الأصوات والمقاطع، أو إضافتها (التركيب): (3 علامات)

1- نركب من الأحرف الآتية كلمة ذات معنى: (ت، ا، ب، ك):

.....

2- نركب المقاطع الآتية؛ لتكوين كلمة ذات معنى: (ري، جا):

.....

3- نكمل الفراغ بالمقطع المناسب في كلمة (عا...):

.....

المَهْمَةُ السابعة: عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها: (3 علامات)

1- ماذا تصبح كلمة (جَمال) بعد حذف الصوت الأول؟

.....

2- ماذا تصبح كلمة (صام) بعد إضافة صوت (ع) في أولها؟

.....

3- ماذا تصبح كلمة (كلب) عند استبدال الحرف الأول منها (ق)؟

.....

المَهْمَةُ الثامنة: التنغيم: (3 علامات)

1- إلى أي مجموعة تنتمي كلمة (صباح)؟

أ- (ناجح، صلاح، سماح). ب- (نجاح، صلاح، سماح).

ج- (نجاح، صلاح، سماح). د- (نجاح، صالح، سماح).

2- نمثل بكلمة تتناغم صوتيًا مع كلمة (أشجار).

.....

3- أي كلمة من الآتية شاذة صوتيًا؟

أ- وَرَد. ب- بَرَد. ج- فَرَد. د- عَبِير.

المهمة التاسعة: التلاعب بالأصوات والمقاطع: (3 علامات)

نكوّن من الأحرف الآتية ثلاث كلمات ذات معنى (ل، م، ح):

.....

المهمة العاشرة: تمييز الحروف الشمسية من القمرية: (3 علامات)

1- أيّ الكلمات الآتية تحتوي على لام شمسية؟

أ- اللوز. ب- الكتاب. ج- القطار. د- المدرسة.

2- أيّ الكلمات الآتية تحتوي على لام قمرية؟

أ- التمساح. ب- التربية. ج- الواجب. د- التعليم.

3- نمثّل بكلمة تحتوي على لام شمسية.

.....

انتهت الأسئلة

الباحثة: هدى قنديل

الملحق (6): البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي بصورته الأولية

المهارة	تحديد الأحرف المتشابهة.				
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي				
الهدف	- أن يحدّد الطالب الأحرف في بداية الكلمة ووسطها وآخرها. - أن يحدّد الطالب الأحرف المتشابهة في الكلمة.				
الأهمية	مساعدة الطلبة في معرفة الأحرف المتشابهة وتحديدّها، سواء في أول الكلمة أو وسطها، أو آخرها.				
الأدوات	أغطية القناني، وأوراق، وبطاقات، وأقلام ملونة، وغِراء.				
الإجراءات:					
قبل					
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	1- أعرّض الكلمات المكتوبة على البطاقات، مثل: <table><tr><td>تَمْسَاح</td><td>كِتَاب</td><td>بُنْتُ</td><td>حوت</td></tr></table> وأكلف الطلبة تحديد الأحرف الأولى، والوسطى، والأخيرة من الكلمات السابقة. 2- أكتب أحرف الكلمات على ورق، وأصقه بالغِراء على أغطية القناني. 3- بعد إعادة ترتيب كلّ كلمة من الكلمات السابقة على أغطية القناني، أكلف الطلبة بقراءتها.	تَمْسَاح	كِتَاب	بُنْتُ	حوت
تَمْسَاح	كِتَاب	بُنْتُ	حوت		
خلال					
أقوّي معرفة الطالب وفهمه	1- أقسّم الطلبة إلى أزواج، ثمّ أوزّع أربع بطاقات مكتوب عليها الكلمات السابقة على كلّ زوج. 2- أكلف الطلبة بترتيب أغطية القناني المكتوب عليها الأحرف المبعثرة؛ لتكوين الكلمات المعطاة. 3- أكلف الطلبة بقراءة الكلمات بعد تكوينها. 4- أكلف الطلبة بجمع الأغطية ذات الأحرف المتشابهة. ت ت ت ت				

بعد	
1- كجزء من التعليم ضمن مجموعات، أكلف الطلبة التمثيل على كلمات أخرى تحتوي على حرف التاء. 2- بالرجوع إلى الكتاب المقرر صفحة كذا، أكلف الطلبة استخراج الكلمات التي تحتوي على الأحرف (ر، د، ب، س) من الفقرة الأولى من الدرس.	أقيم التعلّم
يمكن استخدام هذا النشاط أيضًا لتحديد المقاطع التي تتشابه في بداياتها، مثل: رامي، راعي، وتلك التي تتشابه في نهايتها، مثل: جاري، داري.	تغيير النشاط وتطويره

ملحوظة: بخصوص مهارة تحديد الأحرف يجب على المعلم البدء بالأحرف الأولى بالكلمة أولاً، ثم العمل مع الطلبة على تحديد الأحرف الأخيرة، وأخيرًا العمل على تحديد الأحرف الوسطى.

تميز الحروف الشمسية من القمرية.	المهارة
الصف الخامس الأساسي	الصف المستهدف
أن يميّز الطالب الحروف الشمسية من القمرية.	الهدف
تعلّم الحروف الشمسية والقمرية مهمّ جدًا للقراءة والكتابة، حيث يجب على الطلبة إدراك أنّ الحروف الشمسية سُمّيت بذلك؛ لأنّ حرف اللام لا يُلفظ في كلمة الشّمس، بينما سُمّيت الحروف القمرية بذلك؛ لأنّ حرف اللام يُلفظ في كلمة القمر.	الأهمية
بطاقات ملونة، وأقلام رصاص، وشريط لاصق، أكواب وملاعق بلاستيكية.	الأدوات
الإجراءات:	
قبل	
- أكتب الحروف الهجائية على السبورة، ولوّّن بعضًا منها: أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي - أسأل الطلبة حول سبب تلوين بعض الحروف. ملاحظة: في هذه المرحلة، أستمع إلى إجابات الطلبة دون تقديم أيّ شروحات.	أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.

- أقرأ فقرة واحدة من الدرس، وأشدّد خلالها على الحروف الشمسية والحروف القمرية تدريجيًا. - أساعد الطلبة على التفريق بين الحروف الشمسية والقمرية.	
خلال	
- أروي على مسامع الطلبة قصة زيارة اللام للأخوين شمس وقمر، مع توضيح أنّ اللام الشمسية لا تُنطق، واللام القمرية تُنطق خلال عرض القصة. - أكلف الطلبة بجمع كلمات من محيطهم، وأكتبها على بطاقات كرتون، ثمّ أصنّف هذه الكلمات، بوضع الكلمات التي تحوي حروفها لامًا شمسية في بيت شمس، والكلمات التي تحوي حروفًا قمرية في بيت قمر بالمشاركة مع الطلبة.	أقوي معرفة الطالب وفهمه
بعد	
أطلب من الطلبة فتح الكتاب على درس (س)، ثمّ أكلفهم باستخراج الكلمات الشمسية والقمرية منه.	أقيم التعلّم
أكتب كلمات تحوي لامًا شمسية، وأخرى تحوي لامًا قمرية، وألصقها على الملاعق البلاستيكية، ثمّ أضع صورة شمس على الكوب الأول، وكلمة قمر على الكوب الثاني، وأكلف الطلبة بقراءة تلك الكلمات، وتصنيفها إلى لام شمسية أو قمرية، ووضعها في الكوب المناسب.  	تغيير النشاط وتطويره

المهارة	التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يتذكر الطالب أشكال الحروف الهجائية (الصوامت). - أن يذكر الطالب الحركات الطويلة، والحركات القصيرة (الصوائت). - أن يقرأ الطالب الحروف مع الصوائت. - أن يقارن الطالب بين الحروف والمقاطع القصيرة، والمقاطع الطويلة من خلال كلمات معطاة.
الأهمية	يتعلّم الطالب أنّ كلّ ما يخرج من الفم هو صوت، والأصوات قد تكون صامتة (الأحرف المجردة من الحركات)، أو صائتة (الحركات)، وقد تكون مقاطع صوتية قصيرة أو طويلة، وأنّ دمج الصامت مع الصائت يشكّل مقطعاً (طويلاً، أو قصيراً)، وهذه جميعاً تشكّل الكلمة. يتعلّم أنّ الرموز المكتوبة والحروف المطبوعة لها معنى ومهمة جداً في عملية القراءة.
الأدوات	قائمة مصممة بمجموعة من الرموز، والأشكال، والحروف (الصوامت)، والحركات (الصوائت).
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أعرض القائمة المصممة أمام الطلبة، وأوضح لهم أنّ لكل رمز معنى، كإشارة المرور التي تحتوي على ثلاث ألوان نقيدينا متى يُسمح لنا بالتحرك، ومتى علينا التمهّل، ومتى علينا التوقف، وبما أنّ اللغة العربية تتكوّن من ثمانٍ وعشرين حرفاً هجائياً، فإنّ لكل حرف رمزاً وله صوت يشير إليه، ودمج هذه الأصوات بعضها مع بعض يشكّل الكلمات. كما أنّ اللغة العربية تحتوي على ستّ حركات لها أصوات ورموز، إذا دُمجت مع الحرف كوّنّت مقطعاً.
 ح عي ط ا ما	

ب	هـ	سُ	نِ	😊	نِ
و	لو	أ	َ	⚠️	و
خلال					
أقوي معرفة الطالب وفهمه			- أشير إلى الرموز المعروضة أمام الطلبة، وأسألهم عن معنى الرمز، أو إلى ماذا يشير. - عند الوقوف على الحرف المجرد، أوضح لهم اسم الحرف وصوته. - أكلف الطلبة بكتابة أول حرف من اسم كل منهم، مع ذكر اسم الحرف وصوته، مع متابعة قراءة الطلبة. - عند الوقوف على الحركات، أوضح أنّ هذه حركات لها أصوات تساعد على فهم معنى الكلمة. - أستمّر بهذه العملية حتى ينتهي الطلبة من الإشارة لجميع الحروف والرموز المعروضة أمامهم.		
بعد					
أقيم التعلّم			أكتب مجموعة من الكلمات، وعلى الطلبة تجريد كلّ من الأصوات الصامتة والصائتة في جدول.		
تغيير النشاط وتطويره			أقسّم الطلبة إلى مجموعات، تحتوي كلّ مجموعة على ثلاثة طلاب، واورّع عليهم بطاقات ملوّنة، بحيث يرمز اللون الأخضر إلى صوت الحرف المجرد، ويرمز اللون الأصفر إلى المقطع القصير، أمّا اللون الأحمر فيرمز إلى المقطع الطويل، في حين أنّ اللون الأزرق يرمز إلى حركة (صائت)، وأقرأ على مسامعهم بعض الأصوات، وعلى الطالب رفع البطاقة التي تشير إلى الصوت المسموع الصحيح.		

المهارة	تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع.																																
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي																																
الهدف	- أن يحلّل (يجزئ) الطالب الكلمة إلى مقاطع صوتية. - أن يحلّل (يجزئ) الطالب الكلمة إلى أصغر الوحدات الصوتية (الأصوات المنفردة). - أن ينمّي الطالب مهارة الاستماع. - أن ينمّي الطالب مهارة الكتابة.																																
الأهمية	- مساعدة الطلبة على تحديد المقاطع والوحدات الصوتية للكلمات. - تطوير مهارة تمييز الأصوات لدى الطلبة. - تطوير اللغة الشفهية ومهارة الاستماع لدى الطلبة.																																
الأدوات	جدول تحليل الأصوات، مثل: <table><tr><td></td><td>ج</td><td>فتحة</td><td>م</td><td>فتحة</td><td>ل</td><td>ضمة</td><td>ن</td></tr><tr><td></td><td>جَ</td><td></td><td>مَ</td><td></td><td>لُنْ</td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>ك</td><td>ضمة</td><td>ت</td><td>ضمة</td><td>ب</td><td>فتحة</td><td>ن</td></tr><tr><td></td><td>كُ</td><td></td><td>تُ</td><td></td><td>بُنْ</td><td></td><td></td></tr></table>		ج	فتحة	م	فتحة	ل	ضمة	ن		جَ		مَ		لُنْ				ك	ضمة	ت	ضمة	ب	فتحة	ن		كُ		تُ		بُنْ		
	ج	فتحة	م	فتحة	ل	ضمة	ن																										
	جَ		مَ		لُنْ																												
	ك	ضمة	ت	ضمة	ب	فتحة	ن																										
	كُ		تُ		بُنْ																												
الإجراءات:																																	
قبل																																	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	أنفذ هذا النشاط خارج غرفة الصف؛ في الملعب مثلاً، بحيث أذكر الطلبة بالحركات القصيرة، والحركات الطويلة.																																
خلال																																	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	- أشرح توجيهات النشاط. - أقرأ الكلمات على مسامع الطلبة، ثم أطلب منهم الاستماع جيداً لكل صوت يخرج في أثناء نطق الكلمة، وكتابة هذه الأصوات في الجدول المرفق، بحيث تُجزأ أصوات الكلمة بشكل منفرد، أو على شكل مقاطع، كما في الجدول أعلاه.																																

من خلال سباق القفز، أقسم الطلبة إلى مجموعتين، وأوزع على المجموعتين الكلمات، وأكلف الطلبة بتقطيعها إلى أصوات منفردة، بحيث يقفز الطالب إلى الأمام بعدد الأصوات المنفردة في الكلمة، وإذا أخطأ الطالب يعود إلى خط البداية، ونكرر تنفيذ النشاط مرّة أخرى مع المقاطع. ملحوظة: يقفز الطالب قفزة واحدة إذا كان المقطع قصيراً، وقفزتين إذا كان المقطع طويلاً.	بعد أقيم التعلّم
أستخدم سلال قش؛ لتصنيف الكلمات إلى أصواتها، حيث أقدم للطلبة كلمات تتكون من عدد متنوع من الأصوات، وأكلفهم بوضع الكلمات بعد تقطيعها صوتياً، ومعرفة عدد أصواتها في السلة التي تحمل العدد الدالّ على عدد أصوات الكلمة، مثل: وضع كلمة (جَمَلٌ) عند تجزئتها إلى مقاطع في السلة رقم (3). 	تغيير النشاط وتطويره

الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات).	المهارة
الصف الخامس الأساسي	الصف المستهدف
مطابقة الطلبة لأصوات الكلمات ومقاطعها.	الهدف
- أن ينمي الطالب مهارة الاستماع، والانتباه؛ من أجل بناء الجوانب الإدراكية والسلوكية والوجدانية للطلبة. - أن يطور الطالب قدرته على تحديد الأصوات المتشابهة. - أن يزيد الطالب ثروته اللغوية.	الأهمية
قائمة بكلمات مرتّبة من حيث تشابه أصواتها الأولى والأخيرة والوسطى، وإشارة قف ()، ولوحة جيوب، وبطاقات، ودفتر، ونص مطبوع على ورقة، وكاسات كرتون. 	الأدوات

الإجراءات:	
قبل	
- أراجع الطلبة في نشاط تحديد الأصوات الأولى والأخيرة والوسطى في الكلمة. - أراجع تجزئة الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها.	أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.
خلال	
- أوضّح لهم هدف النشاط، ألا وهو مطابقة الأصوات الأولى والأخيرة في الكلمات المعطاة، وكذلك مقاطعها. - أنمذج مطابقة أصوات الكلمات ومقاطعها الأولى المتشابهة، باستخدام لوحة الجيوب أمام الطلبة، وأكلّفهم بقراءتها، بحيث يضع الطالب إشارة قف عند الكلمة الشاذة على اللوحة، مثل: رامي، رُمان، رائد، بحيث يضع الطالب إشارة قف على المقطع المختلف.	أقوّي معرفة الطالب وفهمه
بعد	
أوزّع نصّاً مطبوعاً على ورقة، ثمّ أكلّف الطلبة باستخراج الكلمات ذات الأصوات والمقاطع المتشابهة، وكتابتها على الدفتر.	أقيم التعلّم
أكتب مجموعة من الكلمات، وألصقها على كاسات كرتون، ثمّ أكلّف الطلبة ببناء هرم بالكلمات المتشابهة في أصواتها ومقاطعها.	تغيير النشاط وتطويره
	

المهارة	دمج الأصوات والمقاطع (التركيب).
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يدمج الطالب الأصوات؛ لتكوين كلمة ذات معنى. - أن يدمج الطالب المقاطع الصوتية؛ لتكوين كلمة ذات معنى. - أن يقرأ الطالب الكلمات المتكوّنة.
الأهمية	تجزئة الكلمات أو تقطيعها، أو دمجها من المهارات المتقدمة في الوعي الصوتي، وكلاهما مهمّ لمهارات فكّ الترميز والإملاء، حيث يُعدّ دمج الأصوات ومقاطعها مهمًا للقراءة.
الأدوات	لعبة تربوية مصممة على البوربوينت، ومختبر حاسوب، وجهاز (LCD).
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أقرأ الكلمات المحضّرة مسبقًا، وأكلّف الطلبة بإعادة قراءتها مرة أخرى. - أوضّح كيفية تطبيق اللعبة، وأمثّل على ذلك أمام الطلبة؛ لمساعدتهم على استيعاب التعليمات.
خلال	
أقوّي معرفة الطالب وفهمه	أخبر الطلبة بأنهم سيلعبون لعبة (كوّن الكلمة) من أصوات أو مقاطع معروضة أمامهم على جهاز (LCD)، وسينفذون هذه اللعبة، بحيث يحصل الطالب على قطعة ذهبية عند كلّ مرة يكوّن بها كلمة ذات معنى.
بعد	
أقيّم التعلّم	أستخدمُ استراتيجية التقييم الذاتي؛ للتأكد من فهم الطلبة، حيث

أسألهم عن مدى انطباعهم عن النشاط، فإذا فهموه وأحبوه، عليهم أن يرفعوا الإبهام للأعلى، وإن لم يكونوا متأكدين عليهم أن يشيروا بإبهامهم للوسط، وإن لم يفهموه ويحبّوه، فعليهم أن يشيروا بالإبهام إلى الأسفل.

باستخدام لعبة الكلمات المتقاطعة، أختار كلمات متنوعة أوزّع أحرفها في مربع اللعبة عشوائياً، مثل (زَرَعْتُ، في، شَجَرَةً، أمير، الجَوُّ)، وتكون هناك كلمة مخفية يرّكب الطالب أحرفها؛ لتكوين كلمة ذات معنى، مع العلم أنّ الكلمة الضائعة هي (الصِّيَافَةُ).

مثال:

ز	ر	ع	ث	أ
شَدَّ	ا	ي	فَ	م
جَ	ل	لُ	ا	ي
رَ	ضِدَّ	ف	جَ	رِ
هَّ	ا	ي	لُهُ	وُ

المهارة	تقسيم الجمل إلى كلمات.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يقسّم الطالب الجملة إلى كلماتها. - أن يرتّب الطالب الكلمات؛ لتكوين جمل ذات معنى.
الأهمية	تكمن أهمية هذا النشاط في أنّ الجملة تتكوّن من مجموعة من الكلمات، وأنّ ترتيب الكلمات بعضها مع بعض يُفضي إلى تكوين جملة مفيدة.
الأدوات	كرتون ملون، وأقلام فلوماستر، وغراء، ومغانط، وملاقط، وحبل.
الإجراءات:	
قبل	

أقل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	1- أنشئ جملة قصيرة ذات معنى بكلمات مألوفة، مثل: (القدس عاصمة فلسطين.)، أو (الشجرة عالية.)، أو أستخدم جملة من قصيدة درستها للطلبة في الكتاب. 2- أكتب كل كلمة على بطاقة ملونة بشكل منفصل. 3- أضع علامات الترقيم كالنقطة أو الفاصلة على بطاقة منفصلة أيضًا. 4- أقرأ الكلمات منفصلة مرات عدّة، وأطلب من الطلبة تكرار لفظها.
خلال	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	1- أعرض الكلمات للطلبة، وأقرأها لهم، مثل: أنت يا محمد تحمل كلمة (القدس)، وأنت يا هبة تحملين كلمة (عاصمة)، وأنت يا خالد تحمل كلمة (فلسطين)، وأنت يا هدى تحملين علامة الترقيم (النقطة). 2- أكلف الطلبة ترتيب أنفسهم؛ ليكونوا من الكلمات السابقة جملة مفيدة. 3- أكلف طلبة آخرين بقراءة الجملة، والتأكد من الترتيب الصحيح. 4- أكرّر النشاط مرات عدّة بجمل جديدة متنوعة، وطلبة جدد. 5- أدمج الطلبة بتعليقات أو أسئلة، مثل: أ- ما الصوت الأول الذي تسمعه في كلمة (فلسطين)؟ ب- ما الصوت الثاني الذي تسمعه في كلمة (عاصمة)؟ ج- ما الكلمة التي تسمعونها وتنتهي بصوت السين؟
بعد	
أقيم التعلّم	أكلف الطلبة بقراءة الجملة، وتحديد عدد الكلمات فيها، وثمّ تحديد عدد المقاطع في كل كلمة، مستخدمًا نشاط التصنيف؛ لتحديد عدد المقاطع، مثل: عاصمة = عا/ص/م/ة أربع تصنيفات، وهكذا. 
تغيير النشاط وتطويره	أكتب مجموعة من الكلمات على بطاقات ورق مقصوصة على شكل ملابس، وأكلف الطلبة بترتيب هذه الكلمات على حبل باستخدام الملاقط؛ لتكوين جملة.

المهارة	عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يميّز الطالب الكلمات الجديدة بعد حذف أصوات أو مقاطع، أو إضافتها. - أن يثري الطالب مفرداته.
الأهمية	التلاعب بالأصوات بعد حذف صوت أو مقطع، وإضافتهما، أو تبديلهما.
الأدوات	أقنعة أسد وثعلب؛ لاستخدامهما في عرض قصة عن الحذف والإضافة، وصور، وبطاقات للكلمات، مثال:  سد أسد  هر مهر
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	أذكر الطلبة أنّ الكلمات تتكون من مقاطع وأصوات، وأكلفهم بتحليل الكلمات المكتوبة على السبورة إلى أصوات ومقاطع.
خلال	
أقوي معرفة الطالب	- أحضر قائمة بكلمات تنتج عن إضافة أصوات الكلمة، أو تبديلها، أو حذفها. - أوزع بطاقات أحرف الكلمة المَنوي التطبيق عليها، مثل: أسد (أ س د).

وفهمه	- أطلب من الطلبة الوقوف عند سماع الكلمة/ الحروف الموجودة على بطاقتهم عند نطقها. - أسرد قصة الأسد والثعلب بطريقة شائقة، وأشدّد على أصوات الحروف المراد التركيز عليها "في يوم من الأيام سأل الثعلب الأسد: ما اسمك يا ملك الغابة؟ أجاب الملك: اسمي أسد، فقال الثعلب الماكر: جلالتك، هل أريحك قليلاً عن طريق أخذ أول حرف من اسمك. أجاب الأسد بفخر: نعم، اذهب يا حرف (أ)". - وهنا يجب أن يذهب الطالب الذي يحمل (أ)، ليقف بجانب الثعلب. - أسأل الطلبة: ماذا حدث للأسد؟ - أكرّر أنّ الثعلب أخذ حرف (أ) من كلمة أسد عدّة مرّات، ماذا لدينا الآن؟ لدينا الآن كلمة سد. - من منكم يعرف معنى كلمة سد؟ - أعرض صورة عن السد، وأوضح باختصار معناه.
بعد	
أقيم التعلّم	أبني قصصاً قصيرة من كلمات تعطي معنى جديداً عند إزالة أصوات ومقاطع منها، أو إضافتها لها، وستكون المخرجات عبارة عن مجموعة من النصوص والقصص لأصوات ومقاطع لكلمات محددة متوفرة لاستخدام المعلم في الأنشطة داخل غرفة الصف للطلبة عسيري القراءة.
تغيير النشاط وتطويره	أكتب أصوات كلمات أو مقاطعها على قطع (الليجو)، وأكلّف الطلبة بحذف أصوات أو مقاطع؛ لإنتاج كلمات جديدة. 

المهارة	التنظيم.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يحدّد الطالب الكلمات المقفاة أو غير المقفاة. - أن يوفّر الطالب كلمات لها القافية نفسها، أو قافية مختلفة. - أن يساعد الطالب على بناء كلمات جديدة، وتقدير جمال اللغة.
الأهمية	تعلّم الطلبة للغة يساعد في التنبؤ بما يقرؤون.
الأدوات	بطاقات كلمات، ومغانط، وأقلام ملونة، وقائمة بمجموعة من الكلمات المقفاة، ساعة سباق رقمية.
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أقرأ للطلبة بعض آيات من القرآن الكريم تنتهي بكلمات ذات قافية واحدة. - أكلف الطلبة بغناء أحد الأناشيد التي تعلّموها سابقاً. - أسأل الطلبة عن القافية التي لاحظوها في نهاية الكلمات.
خلال	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	أقسّم الطلبة إلى مجموعتين من أربعة أزواج، بحيث يخرج كل زوج من الطلبة مقابل الزوج الآخر، وأضع أمامهم مجموعة من الكلمات المقفاة، وعلى كل زوجين تصنيفها، بوضعها على السبورة باستخدام المغناطيس في وقت محدد، والمجموعة التي تجمع كلمات أكثر هي الفائزة، وأكلفهم بعد ذلك بقراءة الكلمات المتبقية، مع إمكانية تغيير نتيجة عدم الفوز في حال جاؤوا بكلمات مقفاة للكلمات المتبقية.
بعد	
أقيم التعلّم	- أركّز على الأخطاء الشائعة التي أسمعها وأشاهدها في أثناء تطبيق الطلبة للنشاط، وأطلب منهم إعطاء كلمات لها القافية نفسها باستخدام مقاطع قصيرة وأخرى طويلة. - أكلف الطلبة إنتاج أصوات تتناغم في نهاياتها أو بداياتها.

تغيير النشاط وتطويره					
أستخدم نشاط (هاتِ أمثلة على عائلة المقطع الصوتي (ان))، مثل:					
أنا أنتمي إلى عائلة (ان)					
عدنان	ألحان	أغصان	بستان	فنان	أوطان
أنا أنتمي إلى عائلة صوت (و)					
وعد	ورد	وجد	وعد	وبر	ولد

المهارة	التلاعب بالأصوات والمقاطع.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يتلاعب الطالب بالأصوات شفويًا. - أن يغيّر الطالب المقاطع؛ لتكوين كلمات جديدة.
الأهمية	يساعد التلاعب بالأصوات عند الطلبة على اكتساب المعرفة بأنماط الأصوات في الكلمات، والعمل على بناء كلمات جديدة، وتقدير جمال اللغة.
الأدوات	كرات تنس، قائمة بمجموعة من الكلمات، ولاصق ورقي أبيض، وأقلام فلوماستر، صور.
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أوضّح للطلبة أنّ اللعب بأصوات الكلمات هو نشاط ممتع، تُغيّر فيه بعض الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة. - أكلف الطلبة توفير كلمات تبدأ بحرف الميم مثلاً، أو مقطع طويل (ما).
خلال	
أقوّي معرفة الطالب وفهمه	- أبدأ بمثال يقارن معنى الكلمة قبل التغيير ومعناها بعد تغيير الحرف أو الصوت أو المقطع.
	 حَمَل  جَمَل

	أمثلة إضافية للحذف: إذا حُذِف حرف العين من كلمة (عريش)، فالكلمة الجديدة تصيح (ريش)، وإذا أضيف مقطع (ل) إلى (صوص)، فتصبح الكلمة الجديدة (لُصوص).
بعد	
أقيم التعلّم	أكّف الطلبة العمل في أزواج، بحيث يعطي أحد الطلبة الكلمة، بينما يعطي الآخر كلمة جديدة عن طريق تغيير أصواتها أو مقاطعها. ملاحظة: يجب أن تكون الكلمات من قاموس الطالب اللغوي، وتدرّب عليها في أثناء التلاعب بالكلمات.
تغيير النشاط وتطويره	أعطي الطلبة مجموعة من الكلمات، وأوزّع عليهم كرات تنس مكتوب عليها الأحرف، فبداية عليهم تركيب الكلمة المكتوبة أمامهم بكرات التنس، والعمل على التلاعب بالأحرف أو الأصوات أو المقاطع من خلال تغيير الصوت. أمثلة: التلاعب بالكلمات من خلال الحذف: جدار - دار، جمال - مال. التلاعب بالكلمات من خلال الإضافة: رهام، ريف - حريف. التلاعب بالكلمات من خلال تغيير الصوت: فأس - رأس، ناس، نار.

الملحق (7): البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي بصورته النهائية

المهارة	تحديد الأحرف المتشابهة.				
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي				
الهدف	- أن يحدّد الطالب الأحرف في بداية الكلمة ووسطها وآخرها. - أن يحدّد الطالب الأحرف المتشابهة في الكلمة.				
الأهمية	مساعدة الطلبة في معرفة الأحرف المتشابهة وتحديدّها، سواء في أول الكلمة أو وسطها، أو آخرها.				
الأدوات	أغطية القناني، وأوراق، وبطاقات، وأقلام ملونة، وغِراء.				
الإجراءات:					
قبل					
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	1- أعرّض الكلمات المكتوبة على البطاقات، مثل: <table><tr><td>تَمْسَاح</td><td>كِتَاب</td><td>بُنْتُ</td><td>حوت</td></tr></table> وأكلّف الطلبة تحديد الأحرف الأولى، والوسطى، والأخيرة من الكلمات السابقة. 2- أكتب أحرف الكلمات على ورق، وألصقه بالغِراء على أغطية القناني. 3- بعد إعادة ترتيب كلّ كلمة من الكلمات السابقة على أغطية القناني، أكلّف الطلبة بقراءتها.	تَمْسَاح	كِتَاب	بُنْتُ	حوت
تَمْسَاح	كِتَاب	بُنْتُ	حوت		
خلال					
أقوّي معرفة الطالب وفهمه	1- أقسّم الطلبة إلى أزواج، ثمّ أوزّع أربع بطاقات مكتوب عليها الكلمات السابقة على كلّ زوج. 2- أكلّف الطلبة بترتيب أغطية القناني المكتوب عليها الأحرف المبعثرة؛ لتكوين الكلمات المعطاة. 3- أكلّف الطلبة بقراءة الكلمات بعد تكوينها. 4- أكلّف الطلبة بجمع الأغطية ذات الأحرف المتشابهة. ت ت				
بعد					
أقيّم التعلّم	1- كجزء من التعليم ضمن مجموعات، أكلّف الطلبة التمثيل على				

كلمات أخرى تحتوي على حرف التاء. 2- بالرجوع إلى الكتاب المقرر صفحة كذا، أكلّف الطلبة استخراج الكلمات التي تحتوي على الأحرف (ر، د، ب، س) من الفقرة الأولى من الدرس.	
يمكن استخدام هذا النشاط أيضًا لتحديد المقاطع التي تتشابه في بداياتها، مثل: رامي، راعي، وتلك التي تتشابه في نهايتها، مثل: جاري، داري.	تغيير النشاط وتطويره

ملحوظة: بخصوص مهارة تحديد الأحرف يجب على المعلم البدء بالأحرف الأولى بالكلمة أولاً، ثم العمل مع الطلبة على تحديد الأحرف الأخيرة، وأخيرًا العمل على تحديد الأحرف الوسطى.

المهارة	التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يتذكر الطالب أشكال الحروف الهجائية (الصوامت). - أن يذكر الطالب الحركات الطويلة، والحركات القصيرة (الصوائت). - أن يقرأ الطالب الحروف مع الصوائت. - أن يقارن الطالب بين الحروف والمقاطع القصيرة، والمقاطع الطويلة من خلال كلمات معطاة.
الأهمية	يتعلّم الطالب أنّ كلّ ما يخرج من الفم هو صوت، والأصوات قد تكون صامتة (الأحرف المجردة من الحركات)، أو صائتة (الحركات)، وقد تكون مقاطع صوتية قصيرة أو طويلة، وأنّ دمج الصامت مع الصائت يشكّل مقطعًا (طويلاً، أو قصيرًا)، وهذه جميعًا تشكّل الكلمة. يتعلّم أنّ الرموز المكتوبة والحروف المطبوعة لها معنى ومهمة جدًا

في عملية القراءة.																				
قائمة مصممة بمجموعة من الرموز، والأشكال، والحروف(الصوامت)، والحركات(الصوائت).		الأدوات																		
الإجراءات:																				
قبل																				
- أَعرض القائمة المصممة أمام الطلبة، وأوضّح لهم أنّ لكل رمز معنى، كإشارة المرور التي تحتوي على ثلاث ألوان تفيدنا متى يُسمح لنا بالتحرك، ومتى علينا التمهّل، ومتى علينا التوقف، وبما أنّ اللغة العربية تتكوّن من ثمانٍ وعشرين حرفًا، فإنّ لكلّ حرف رمزًا وله صوت يشير إليه، ودمج هذه الأصوات بعضها مع بعض يشكّل الكلمات. كما أنّ اللغة العربية تحتوي على ستّ حركات لها أصوات ورموز، إذا دُمِجت مع الحرف كوّنت مقطعًا. <table><tr><td>ما</td><td>ا</td><td>ط</td><td>عي</td><td>ح</td><td></td></tr><tr><td>ن</td><td></td><td>س</td><td></td><td>ه</td><td>ب</td></tr><tr><td></td><td>َ</td><td>أ</td><td>لو</td><td></td><td>ُ</td></tr></table>		ما	ا	ط	عي	ح		ن		س		ه	ب		َ	أ	لو		ُ	أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.
ما	ا	ط	عي	ح																
ن		س		ه	ب															
	َ	أ	لو		ُ															
خلال																				
- أشير إلى الرموز المعروضة أمام الطلبة، وأسألهم عن معنى الرمز، أو إلّامّ يشير. - عند الوقوف على الحرف المجرد، أوضّح لهم اسم الحرف وصوته. - أكلف الطلبة بكتابة أول حرف من اسم كلّ منهم، مع ذكر اسم		أقوي معرفة الطالب وفهمه																		

	الحرف وصوته، مع متابعة قراءة الطلبة. - عند الوقوف على الحركات، أوضح أنّ هذه حركات لها أصوات تساعد على فهم معنى الكلمة. - أستمّر بهذه العملية حتى ينتهي الطلبة من الإشارة لجميع الحروف والرموز المعروضة أمامهم.
بعد	
أقيم التعلّم	أكتب مجموعة من الكلمات، وعلى الطلبة تجريد كلّ من الأصوات الصامتة والصائتة في جدول.
تغيير النشاط وتطويره	أقسّم الطلبة إلى مجموعات، تحتوي كلّ مجموعة على ثلاثة طلاب، ووزّع عليهم بطاقات ملوّنة، بحيث يرمز اللون الأخضر إلى صوت الحرف المجرد، ويرمز اللون الأصفر إلى المقطع القصير، أمّا اللون الأحمر فيرمز إلى المقطع الطويل، في حين أنّ اللون الأزرق يرمز إلى حركة (صائت)، وأقرأ على مسامعهم بعض الأصوات، وعلى الطالب رفع البطاقة التي تشير إلى الصوت المسموع الصحيح. 

المهارة	تقسيم الجمل إلى كلمات.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يقسّم الطالب الجملة إلى كلماتها. - أن يرتّب الطالب الكلمات؛ لتكوين جمل ذات معنى.
الأهمية	تكمن أهمية هذا النشاط في أنّ الجملة تتكوّن من مجموعة من الكلمات، وأنّ ترتيب الكلمات بعضها مع بعض يُفضي إلى تكوين جملة مفيدة.
الأدوات	كرتون ملون، وأقلام فلوماستر، وغراء، ومغناط، وملاقط، وحبل.

الإجراءات:	
قبل	
1- أكتب جملة قصيرة ذات معنى بكلمات مألوفة، مثل: (القدس عاصمة فلسطين)، أو (الشجرة عالية.)، أو أستخدم جملة من قصيدة درسها الطلبة في الكتاب. 2- أكتب كل كلمة على بطاقة ملونة بشكل منفصل. 3- أضع علامات الترقيم كالنقطة أو الفاصلة على بطاقة منفصلة أيضًا. 4- أقرأ الكلمات منفصلة مرات عدّة، وأطلب من الطلبة تكرار لفظها.	أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.
خلال	
1- أعرض الكلمات للطلبة، وأقرأها لهم، مثل: أنت يا محمد تحمل كلمة (القدس)، وأنت يا هبة تحملين كلمة (عاصمة)، وأنت يا خالد تحمل كلمة (فلسطين)، وأنت يا هدى تحملين علامة الترقيم (النقطة). 2- أكلّف الطلبة ترتيب أنفسهم؛ ليكونوا من الكلمات السابقة جملة مفيدة. 3- أكلّف طلبة آخرين بقراءة الجملة، والتأكد من الترتيب الصحيح. 4- أكرّر النشاط مرات عدّة بجمل جديدة متنوعة، وطلبة جدد. 5- أدمج الطلبة بتعليقات أو أسئلة، مثل: أ- ما الصوت الأول الذي تسمعه في كلمة (فلسطين)؟ ب- ما الصوت الثاني الذي تسمعه في كلمة (عاصمة)؟ ج- ما الكلمة التي تسمعونها وتنتهي بصوت السين؟	أقوّي معرفة الطالب وفهمه
بعد	
أكلّف الطلبة بقراءة الجملة، وتحديد عدد الكلمات فيها، وثمّ تحديد	أقيم التعلّم

عدد المقاطع في كل كلمة، مستخدمًا نشاط التصفيق؛ لتحديد عدد المقاطع، مثل: عاصِمَةٌ = عا/ صِ/ مَ/ ةُ أربعة تصفيقات، وهكذا.	
	
أكتب مجموعة من الكلمات على بطاقات ورق مقصوصة على شكل ملابس، وأكلف الطلبة بترتيب هذه الكلمات على حبل باستخدام الملاقط؛ لتكوين جملة.	تغيير النشاط وتطويره

المهارة	تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع.																												
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي																												
الهدف	1- أن يحلّل (يجزّي) الطالب الكلمة إلى مقاطع صوتية. 2- أن يحلّل (يجزّي) الطالب الكلمة إلى أصغر الوحدات الصوتية (الأصوات المنفردة). 3- أن ينمّي الطالب مهارة الاستماع. 4- أن ينمّي الطالب مهارة الكتابة.																												
الأهمية	- مساعدة الطلبة على تحديد المقاطع والوحدات الصوتية للكلمات. - تطوير مهارة تمييز الأصوات لدى الطلبة. - تطوير اللغة الشفهية ومهارة الاستماع لدى الطلبة.																												
الأدوات	جدول تحليل الأصوات، مثل: <table><tr><td>ج</td><td>فتحة</td><td>م</td><td>فتحة</td><td>ل</td><td>ضمة</td><td>ن</td></tr><tr><td>ج</td><td></td><td>م</td><td></td><td>لُنْ</td><td></td><td></td></tr><tr><td>ك</td><td>ضمة</td><td>ت</td><td>ضمة</td><td>ب</td><td>فتحة</td><td>ن</td></tr><tr><td>كُ</td><td></td><td>تُ</td><td></td><td>بُنْ</td><td></td><td></td></tr></table>  جَمَلٌ  كُتُبًا	ج	فتحة	م	فتحة	ل	ضمة	ن	ج		م		لُنْ			ك	ضمة	ت	ضمة	ب	فتحة	ن	كُ		تُ		بُنْ		
ج	فتحة	م	فتحة	ل	ضمة	ن																							
ج		م		لُنْ																									
ك	ضمة	ت	ضمة	ب	فتحة	ن																							
كُ		تُ		بُنْ																									
الإجراءات:																													

	قبل
أنفذ هذا النشاط خارج غرفة الصف؛ في الملعب مثلاً، بحيث أذكر الطلبة بالحركات القصيرة، والحركات الطويلة.	أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.
خلال	
- أشرح توجيهات النشاط. - أقرأ الكلمات على مسامع الطلبة، ثم أطلب منهم الاستماع جيداً لكل صوت يخرج في أثناء نطق الكلمة، وكتابة هذه الأصوات في الجدول المرفق، بحيث تُجرأ أصوات الكلمة بشكل منفرد، أو على شكل مقاطع، كما في الجدول أعلاه.	أقوي معرفة الطالب وفهمه
بعد	
من خلال سباق القفز، أقسم الطلبة إلى مجموعتين، وأوزع على المجموعتين الكلمات، وأكلف الطلبة بتقطيعها إلى أصوات منفردة، بحيث يقفز الطالب إلى الأمام بعدد الأصوات المنفردة في الكلمة، وإذا أخطأ الطالب يعود إلى خط البداية، ونكرر تنفيذ النشاط مرة أخرى مع المقاطع. ملحوظة: يقفز الطالب قفزة واحدة إذا كان المقطع قصيراً، وقفزتين إذا كان المقطع طويلاً.	أقيم التعلّم
أستخدم سلال قش؛ لتصنيف الكلمات إلى أصواتها، حيث أقدم للطلبة كلمات تتكون من عدد متنوع من الأصوات، وأكلفهم بوضع الكلمات بعد تقطيعها صوتياً، ومعرفة عدد أصواتها في السلة التي تحمل العدد الدالّ على عدد أصوات الكلمة، مثل: وضع كلمة (جَمَلٌ) عند تجزئتها إلى مقاطع في السلة رقم (3).	تغيير النشاط وتطويره

					
٥	٤	٣	٢	١	

المهارة	الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة (مطابقة الأصوات).
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	مطابقة الطلبة لأصوات الكلمات ومقاطعها.
الأهمية	- أن ينمي الطالب مهارة الاستماع، والانتباه؛ من أجل بناء الجوانب الإدراكية والسلوكية والوجدانية للطلبة. - أن يطور الطالب قدرته على تحديد الأصوات المتشابهة. - أن يزيد الطالب ثروته اللغوية.
الأدوات	قائمة بكلمات مرتّبة من حيث تشابه أصواتها الأولى والأخيرة والوسطى، وإشارة قف ()، ولوحة جيوب، وبطاقات، ودفتر، ونص مطبوع على ورقة، وكاسات كرتون. 
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أراجع الطلبة في نشاط تحديد الأصوات الأولى والأخيرة والوسطى في الكلمة. - أراجع تجزئة الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها.
خلال	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	- أوضح لهم هدف النشاط، ألا وهو مطابقة الأصوات الأولى والأخيرة في الكلمات المعطاة، وكذلك مقاطعها. - أنمذج مطابقة أصوات الكلمات ومقاطعها الأولى المتشابهة، باستخدام لوحة الجيوب أمام الطلبة، وأكفهم بقراءتها، بحيث يضع الطالب إشارة قف عند الكلمة الشاذة على اللوحة، مثل: رامي، زُمان، رائد، بحيث يضع الطالب إشارة (قف) على المقطع المختلف.

بعد	
أقيم التعلّم	أوزع نصًا مطبوعًا على ورقة، ثم أكلّف الطلبة باستخراج الكلمات ذات الأصوات والمقاطع المتشابهة، وكتابتها على الدفتر.
تغيير النشاط وتطويره	أكتب مجموعة من الكلمات، وأصقها على كاسات كرتون، ثم أكلّف الطلبة ببناء هرم بالكلمات المتشابهة في أصواتها ومقاطعها. 

المهارة	دمج الأصوات والمقاطع (التركيب).
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يدمج الطالب الأصوات؛ لتكوين كلمة ذات معنى. - أن يدمج الطالب المقاطع الصوتية؛ لتكوين كلمة ذات معنى. - أن يقرأ الطالب الكلمات المتكوّنة.
الأهمية	تجزئة الكلمات أو تقطيعها، أو دمجها من المهارات المتقدمة في الوعي الصوتي، وكلاهما مهمّ لمهارات فكّ الترميز والإملاء، حيث يُعدّ دمج الأصوات ومقاطعها مهمًا للقراءة.
الأدوات	لعبة تربوية مصممة على البوربوينت، ومختبر حاسوب، وجهاز LCD.
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أقرأ الكلمات المحضّرة مسبقًا، وأكلّف الطلبة بإعادة قراءتها مرة أخرى. - أوضّح كيفية تطبيق اللعبة، وأمثّل على ذلك أمام الطلبة؛ لمساعدتهم على استيعاب التعليمات.
خلال	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	أخبر الطلبة بأنهم سيلعبون لعبة (كوّن الكلمة) من أصوات أو مقاطع معروضة أمامهم على جهاز (LCD)، وسينقّذون هذه

اللعبة، بحيث يحصل الطالب على قطعة ذهبية عند كلّ مرة يكون بها كلمة ذات معنى.				
بعد				
أقيم التعلّم	أستخدمُ استراتيجية التقييم الذاتي؛ للتأكد من فهم الطلبة، حيث أسألهم عن مدى انطباعهم عن النشاط، فإذا فهموه وأحبوه، عليهم أن يرفعوا الإبهام للأعلى، وإن لم يكونوا متأكدين عليهم أن يسيروا بإبهامهم للوسط، وإن لم يفهموه ويحبّوه، فعليهم أن يسيروا بالإبهام إلى الأسفل.			
تغيير النشاط وتطويره	باستخدام لعبة الكلمات المتقاطعة، أختار كلمات متنوعة أوزّع أحرفها في مربع اللعبة عشوائياً، مثل (زَرَعْتُ، في، شَجَرَةً، أمير، الجوّ)، وتكون هناك كلمة مخفية يركّب الطالب أحرفها؛ لتكوين كلمة ذات معنى، مع العلم أنّ الكلمة الضائعة هي (الصِّيَافَةُ).			
مثال:				
ز	ر	ع	ث	أ
شَد	ا	ي	فَ	م
جَ	ل	أُ	ا	ي
رَ	صِد	ف	جَ	ر
ة	ا	ي	ةُ	وُ

المهارة	عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يميّز الطالب الكلمات الجديدة بعد حذف أصوات أو مقاطع، أو إضافتها. - أن يثري الطالب مفرداته.
الأهمية	التلاعب بالأصوات بعد حذف صوت أو مقطع، وإضافتهما، أو تبديلهما.
الأدوات	أقنعة أسد وثعلب؛ لاستخدامهما في عرض قصة عن الحذف والإضافة، وصور، وبطاقات للكلمات، مثال:  سد أسد  هر مهر
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطالبة.	أذكر الطالبة أنّ الكلمات تتكون من مقاطع وأصوات، وأكلفهم بتحليل الكلمات المكتوبة على السبورة إلى أصوات ومقاطع.
خلال	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	- أحضر قائمة بكلمات تنتج عن إضافة أصوات الكلمة، أو تبديلها، أو حذفها. - أوزع بطاقات أحرف الكلمة المَنوي التطبيق عليها، مثل: أسد (أ س د). - أطلب من الطالبة الوقوف عند سماع الكلمة/ الحروف الموجودة على بطاقاتهم عند نطقها.

- أسرد قصة الأسد والثعلب بطريقة شائقة، وأشدّد على أصوات الحروف المراد التركيز عليها "في يوم من الأيام سأل الثعلب الأسد: ما اسمك يا ملك الغابة؟ أجاب الملك: اسمي أسد، فقال الثعلب الماكر: جلالتك، هل أريحك قليلاً عن طريق أخذ أول حرف من اسمك. أجاب الأسد بفخر: نعم، اذهب يا حرف (أ)". وهنا يجب أن يذهب الطالب الذي يحمل (أ)، ليقف بجانب الثعلب. - أسأل الطلبة: ماذا حدث للأسد؟ - أكرّر أنّ الثعلب أخذ حرف (أ) من كلمة أسد عدّة مرّات، ماذا لدينا الآن؟ لدينا الآن كلمة سد. - من منكم يعرف معنى كلمة سد؟ - أعرض صورة عن السد، وأوضح باختصار معناه.	
بعد	
أبني قصصاً قصيرة من كلمات تعطي معنى جديداً عند إزالة أصوات ومقاطع منها، أو إضافتها لها، وستكون المخرجات عبارة عن مجموعة من النصوص والقصص لأصوات ومقاطع لكلمات محددة متوفرة لاستخدام المعلم في الأنشطة داخل غرفة الصف للطلبة عسيري القراءة.	أقيم التعلّم
أكتب أصوات كلمات أو مقاطعها على قطع (الليجو)، وأكلّف الطلبة بحذف أصوات أو مقاطع؛ لإنتاج كلمات جديدة.	تغيير النشاط وتطويره



المهارة	التنغيم.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يحدّد الطالب الكلمات المقفاة أو غير المقفاة. - أن يأتي الطالب بكلمات لها القافية نفسها، أو قافية مختلفة. - أن يساعد الطالب على بناء كلمات جديدة، وتقدير جمال اللغة.
الأهمية	تعلّم الطلبة للغة يساعدهم في التنبؤ بما يقرؤون.
الأدوات	بطاقات كلمات، ومغانط، وأقلام ملونة، وقائمة بمجموعة من الكلمات المقفاة، ساعة سباق رقمية. 
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أقرأ للطلبة بعض آيات من القرآن الكريم تنتهي بكلمات ذات قافية واحدة. - أكلّف الطلبة بغناء أحد الأناشيد التي تعلّموها سابقاً. - أسأل الطلبة عن القافية التي لاحظوها في نهاية الكلمات.
خلال	
أقوي معرفة الطالب وفهمه	أقسم الطلبة إلى مجموعتين من أربعة أزواج، بحيث يخرج كلّ زوج من الطلبة مقابل الزوج الآخر، وأضع أمامهم مجموعة من الكلمات المقفاة، وعلى كلّ زوجين تصنيفها، بوضعها على السبورة باستخدام المغناطيس في وقت محدد، والمجموعة التي تجمع كلمات أكثر هي الفائزة، وأكلفهم بعد ذلك بقراءة الكلمات المتبقية، مع إمكانية تغيير نتيجة عدم الفوز في حال جاؤوا بكلمات مقفاة للكلمات المتبقية.
بعد	
أقيم التعلّم	- أركّز على الأخطاء الشائعة التي أسمعها وأشاهدها في أثناء تطبيق الطلبة للنشاط، وأطلب منهم إعطاء كلمات لها القافية نفسها باستخدام مقاطع قصيرة وأخرى طويلة. - أكلّف الطلبة إنتاج أصوات تتناغم في نهاياتها أو بداياتها.
تغيير النشاط وتطويره	أستخدم نشاط (هات أمثلة على عائلة المقطع الصوتي (ان))، مثل: أنا أنتمي إلى عائلة (ان)

عدنان	أحان	أغصان	بستان	فنان	أوطان
أنا أنتمي إلى عائلة صوت (و)					
وعد	ورد	وجد	وعد	وَبَر	وَلَد

المهارة	التلاعب بالأصوات والمقاطع.
الصف المستهدف	الصف الخامس الأساسي
الهدف	- أن يتلاعب الطالب بالأصوات شفويًا. - أن يغيّر الطالب المقاطع؛ لتكوين كلمات جديدة.
الأهمية	يساعد التلاعب بالأصوات عند الطلبة على اكتساب المعرفة بأنماط الأصوات في الكلمات، والعمل على بناء كلمات جديدة، وتقدير جمال اللغة.
الأدوات	كرات تنس، قائمة بمجموعة من الكلمات، ولاصق ورقي أبيض، وأقلام فلوماستر، صور.
الإجراءات:	
قبل	
أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.	- أوضّح للطلبة أنّ اللعب بأصوات الكلمات هو نشاط ممتع، تُغيّر فيه بعض الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة. - أكلف الطلبة توفير كلمات تبدأ بحرف الميم مثلاً، أو مقطع طويل (ما).
خلال	
أقوّي معرفة الطالب وفهمه	- أبدأ بمثال يقارن معنى الكلمة قبل التغيير ومعناها بعد تغيير الحرف أو الصوت أو المقطع.  حَمَل  جَمَل أمثلة إضافية للحذف: إذا حُذف حرف العين من كلمة (عريش)، فالكلمة الجديدة تصيح (ريش)، وإذا أضيف مقطع (ل) إلى

(صوص)، فتصبح الكلمة الجديدة (لُصوص).	
بعد أقيم التعلّم أكلّف الطلبة العمل في أزواج، بحيث يعطي أحد الطلبة الكلمة، بينما يعطي الآخر كلمة جديدة عن طريق تغيير أصواتها أو مقاطعها. ملاحظة: يجب أن تكون الكلمات من قاموس الطالب اللغوي، وتدريب عليها في أثناء التلاعب بالكلمات.	
أعطي الطلبة مجموعة من الكلمات، وأوزّع عليهم كرات تنس مكتوب عليها الأحرف، فبداية عليهم تركيب الكلمة المكتوبة أمامهم بكرات التنس، والعمل على التلاعب بالأحرف أو الأصوات أو المقاطع من خلال تغيير الصوت. أمثلة: التلاعب بالكلمات من خلال الحذف: جدار - دار، جمال - مال. التلاعب بالكلمات من خلال الإضافة: هام - رهام، ريف - خريف. التلاعب بالكلمات من خلال تغيير الصوت: فأس - رأس، ناس، نار.	تغيير النشاط وتطويره

تميّز الحروف الشمسيّة من القمرية.	المهارة
الصف الخامس الأساسي	الصف المستهدف
أن يميّز الطالب الحروف الشمسيّة من القمرية.	الهدف
تعلّم الحروف الشمسيّة والقمرية مهمّ جدًّا للقراءة والكتابة، حيث يجب على الطلبة إدراك أنّ الحروف الشمسيّة سُمّيت بذلك؛ لأنّ حرف اللام لا يُلفظ في كلمة الشّمس، بينما سُمّيت الحروف القمرية بذلك؛ لأنّ حرف اللام يُلفظ في كلمة القمر.	الأهمية
بطاقات ملونة، وأقلام رصاص، وشريط لاصق، أكواب وملاعق بلاستيكية.	الأدوات
الإجراءات:	
قبل	

- أكتب الحروف الهجائية على السبورة، وألَوّن بعضًا منها. أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي - أسأل الطلبة حول سبب تلوين بعض الحروف. ملاحظة: في هذه المرحلة، أستمع إلى إجابات الطلبة دون تقديم أيّ شروحات. - أقرأ فقرة واحدة من الدرس، وأشدّد خلالها على الحروف الشمسيّة والحروف القمرية تدريجيًا. - أساعد الطلبة على التفريق بين الحروف الشمسيّة والقمرية.	أفعل المعرفة السابقة، وأربطها مع الحياة الشخصية للطلبة.
خلال	
- أروي على مسامع الطلبة قصة زيارة اللام للأخوين شمس وقمر، مع توضيح أنّ اللام الشمسيّة لا تتطّق، واللام القمرية تتطّق خلال عرض القصة. - أكلف الطلبة بجمع كلمات من محيطهم، وأكتبها على بطاقات كرتون، ثمّ أصنّف هذه الكلمات، بوضع الكلمات التي تحوي حروفها لامًا شمسيّة في بيت شمس، والكلمات التي تحوي حروفًا قمرية في بيت قمر بالمشاركة مع الطلبة.	أقوي معرفة الطالب وفهمه
بعد	
أطلب من الطلبة فتح الكتاب على درس (س)، ثمّ أكلفهم باستخراج الكلمات الشمسيّة والقمرية منه.	أقيم التعلّم
أكتب كلمات تحوي لامًا شمسيّة، وأخرى تحوي لامًا قمرية، وألصقها على الملاعق البلاستيكية، ثمّ أضع صورة شمس على الكوب الأول، وكلمة قمر على الكوب الثاني، وأكلف الطلبة بقراءة تلك الكلمات، وتصنيفها إلى لام شمسيّة أو قمرية، ووضعها في الكوب المناسب.	تغيير النشاط وتطويره

الملحق (8): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة في القياس القبلي

موضوع التقدير: التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

اسم التلميذ: (م. د.)

المدرسة: بسام الشكعة الأساسية للبنين

الصف: الخامس الأساسي

م	الخصائص / السلوك	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (0)
1-	يبدو عصبياً، متململاً، عبوساً عندما يقرأ.	√				
2-	يضغط في أثناء قراءته على مخارج الحروف.	√				
3-	يقاوم القراءة، يبكي، يفتّت المقاطع والكلمات.		√			
4-	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.			√		
5-	ينطلق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.		√			

الملحق (9): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي

موضوع التقدير: التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

اسم التلميذ: (م. د)

المدرسة: بسام الشكعة الأساسية للبنين

الصف: الخامس الأساسي

م	الخصائص / السلوك	دائماً (4)	غالباً (3)	أحياناً (2)	نادراً (1)	لا تنطبق (0)
1-	يبدو عصبياً، متململاً، عبوساً عندما يقرأ.			√		
2-	يضغط في أثناء قراءته على مخارج الحروف.				√	
3-	يقاوم القراءة، ييكي، يفتت المقاطع والكلمات.			√		
4-	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					√
5-	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.			√		

الملحق (10): نتائج اختبار نص العطلة (اختبار القراءة) لأفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي

المجال الأول: عدد الكلمات المقروءة								الحالة
المجال الثاني: المدة الزمنية								
عدد الكلمات الصحيحة في القياس القبلي	عدد الكلمات الخاطئة في القياس القبلي	النسبة المئوية للكلمات الصحيحة في القياس البعدي	عدد الكلمات الخاطئة في القياس البعدي	عدد الكلمات الصحيحة في القياس البعدي	النسبة المئوية للكلمات الصحيحة في القياس القبلي	عدد الكلمات الخاطئة في القياس القبلي	عدد الكلمات الصحيحة في القياس القبلي	
16	109	13	53	72	42	16:21	7:41	1
25	100	20	70	55	56	14:33	6:20	2
40	85	32	76	49	61	12:25	5:12	3
18	107	14	40	85	32	15:30	8:30	4
33	92	26	67	58	54	13:30	7:12	5
21	104	17	45	80	36	15:00	8:16	6
41	84	33	63	62	50	12:16	5:19	7
23	102	18	57	68	46	14:53	8:20	8
35	90	28	69	56	55	13:56	6:10	9

9:30	16:30	41	74	51	16	105	20	10
8:20	15:22	42	72	53	22	98	27	11
7:16	14:48	74	32	93	42	73	52	12
8:23	15:40	70	37	88	38	78	47	13
7:17	13:35	61	49	76	31	86	39	14
7:26	16:25	75	31	94	42	72	53	15
9:45	17:53	63	46	79	36	80	45	16
6:37	13:22	77	29	96	54	57	68	17
7:18	14:13	64	45	80	30	88	37	18
9:41	17:20	46	68	57	20	100	25	19
8:20	14:15	59	51	74	41	74	51	20
8:26	16:13	39	76	49	24	95	30	21
7:22	15:37	66	43	82	33	84	41	22
6:27	12:39	80	25	100	47	66	59	23
7:26	13:50	70	37	88	34	83	42	24
7:28	14:58	56	55	70	29	89	36	25
6:29	12:12	52	60	65	39	76	49	26

9:19	17:14	40	75	50	21	99	26	27
10:30	17:59	28	90	35	15	106	19	28
7:12	13:42	63	46	79	44	70	55	29
6:20	0012:	69	39	86	38	78	47	30
8:30	14:10	55	56	69	32	85	40	31
9:33	17:30	39	76	49	18	102	23	32
9:29	1018:	38	77	48	16	105	20	33
6:30	12:42	82	23	102	48	65	60	34
7:27	12:20	71	36	89	37	79	46	35
8:44	14:40	57	54	71	30	88	37	36
9:12	16:30	40	75	50	23	96	29	37
11:26	0017:	33	84	41	12	110	15	38
8:27	16:52	41	74	51	17	104	21	39
9:30	16:58	34	82	43	14	107	18	40
10:51	17:20	42	73	52	21	99	26	41
11:19	16:44	34	83	42	14	108	17	42
8:38	16:10	50	62	63	25	94	31	43

9:57	17:35	50	63	62	19	101	24	44
9:42	17:2	43	71	54	22	98	27	45
8:17	15:58	51	61	64	27	91	34	46
6:22	15:43	54	58	67	30	88	37	47
8:12	16:34	41	74	51	16	105	20	48
11:39	18:50	32	85	40	10	113	12	49
9:40	16:31	42	73	52	14	107	18	50
10:15	16:13	55	56	69	25	94	31	51
11:16	017:0	46	67	58	20	100	25	52
9:47	1017:	48	65	60	22	98	27	53
9:57	14:14	70	37	88	32	85	40	54
7:52	16:13	65	44	81	26	93	32	55
7:33	16:39	33	84	41	14	107	18	56
9:22	16:29	47	66	59	23	96	29	57
5:47	12:32	50	63	62	37	79	46	58
8:27	014:0	74	33	92	42	73	52	59
9:14	17:53	46	68	57	18	103	22	60

الملحق (11): خطة تنفيذ البرنامج التدريبي

الدرس	موضوع الدرس	الأهداف	عدد الحصص
الدرس الأول	تحديد الأحرف المتشابهة	- أن يحدّد الطالب الأحرف في بداية الكلمة، ووسطها، وآخرها. - أن يحدّد الطالب الأحرف المتشابهة في الكلمة.	1
الدرس الثاني	التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة	- أن يتذكّر الطالب أشكال الحروف الهجائية (الصوامت). - أن يذكر الطالب الحركات الطويلة، والحركات القصيرة (الصوائت). - أن يقرأ الطالب الحروف مع الصوائت. - أن يقارن الطالب بين الحروف والمقاطع القصيرة، والمقاطع الطويلة من خلال كلمات معطاة.	2
الدرس الثالث	تقسيم الجمل إلى كلمات	- أن يقسّم الطالب الجملة إلى كلماتها. - أن يرتّب الطالب الكلمات؛ لتكوين جمل ذات معنى.	1
الدرس الرابع	تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع	- أن يحلّل (يجزّي) الطالب الكلمة إلى مقاطع صوتية. - أن يحلّل (يجزّي) الطالب الكلمة إلى أصغر الوحدات الصوتية (الأصوات المنفردة). - أن ينمّي الطالب مهارة الاستماع. - أن ينمّي الطالب مهارة الكتابة.	2
الدرس الخامس	الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة	- أن ينمّي الطالب مهارة الاستماع، والانتباه؛ من أجل بناء الجوانب الإدراكية والسلوكية والوجدانية للطلبة. - أن يطور الطالب قدرته على تحديد الأصوات	2

	المتشابهة. - أن يزيد الطالب ثروته اللغوية.	(مطابقة الأصوات)	
2	- أن يدمج الطالب الأصوات؛ لتكوين كلمة ذات معنى. - أن يدمج الطالب المقاطع الصوتية؛ لتكوين كلمة ذات معنى. - أن يقرأ الطالب الكلمات المتكوّنة.	دمج الأصوات والمقاطع (التركيب)	الدرس السادس
2	- أن يميّز الطالب الكلمات الجديدة بعد حذف أصوات أو مقاطع، أو إضافتها. - أن يثري الطالب مفرداته.	عزل الأصوات والمقاطع، أو إضافتها	الدرس السابع
2	- أن يحدّد الطالب الكلمات المقفاة، أو غير المقفاة. - أن يأتي الطالب بكلمات لها القافية نفسها، أو قافية مختلفة. - أن يساعد الطالب على بناء كلمات جديدة، وتقدير جمال اللغة.	التنغيم	الدرس الثامن
2	- أن يتلاعب الطالب بالأصوات شفويًا. - أن يغيّر الطالب المقاطع؛ لتكوين كلمات جديدة.	التلاعب بالأصوات والمقاطع	الدرس التاسع
2	أن يميّز الطالب الحروف الشمسيّة من القمرية.	تمييز الحروف الشمسيّة من القمرية	الدرس العاشر

An-Najah National University

Faculty of Graduate studies

**The Effectiveness of a Vocal Awareness
Program to Improve the Reading of
Dyslexic Fifth Graders in the Schools of
Nablus Directorate of Education**

By

Huda Ahmad Mostafa Qundeel

Supervisor

Dr. Hiba Sleem

Co-Supervisor

Dr. Ali Habayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate studies, An-Najah National University, Nablus- Palestine.**

2021

**The Effectiveness of a Vocal Awareness Program to Improve the
Reading of Dyslexic Fifth Graders in the Schools of Nablus Directorate
of Education**

**By
Huda Ahmad Mostafa Qundeel
Supervisor
Dr. Hiba Sleem
Dr. Ali Habayeb**

Abstract

This study sought to measure the effectiveness of a vocal awareness program to improve the reading of dyslexic fifth graders in the schools of Nablus directorate of education in the academic year 2020/2021. The study sample consisted of 60 female and male fifth graders who selected on the basis of the purposive sample. To achieve the goals of the study, the researcher employed the empirical approach. The study tools incorporated the Diagnostic Measurement Scale by El-Zayat in 2007, the Test of Ghalab Saliha's text, phonological awareness test and a training program devised by the researcher. All the measurements were applied to the sample before and after implementing the program. The validity of study tools was approved by referees of long experience in this field. The stability of the measurement and the stability of the phonological awareness test was calculated by The *Alpha Cronbach* coefficient through calculating Spearman's correlation coefficient of both pre-measurement and post-measurement.

The study findings showed a statically significant difference at $(0,05 \geq \alpha)$ between the average scores of the study students in Diagnostic

Measurement Scale for the reading difficulties, which is attributed to the type of the evaluation (pre-evaluation and post-evaluation) in favor of the pre evaluation. Also, there was a statistically significant difference at $(0,05 \geq \alpha)$ between the average scores of the students in the pre and post reading test of the Test of Ghalab Saliha's text in favor of the post-test in the first field (the number of words), and in favor of the post test for the second field (the duration). In addition to this, there was a statistically significant difference at $(0,05 \geq \alpha)$ between the average scores of the study students in the phonological awareness test attributed to the type of the evaluation (pre-evaluation and post evaluation) in favor of the post evaluation. In light of these results, the researcher recommends employing the phonological awareness strategy in teaching reading in basic schools since this is important in improving reading skills. Also, there should be activities which are based on phonological awareness in the Arabic textbooks for elementary students. Finally, the researcher recommends conducting more research which handle the effectiveness of the phonological awareness strategy at different school levels to devise training programs as well as treatment ones, individual and collective, that target dyslexic students in cooperation with the local community.