

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين صعوبة القراءة لدى تلاميذ الابتدائي

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة ثمانية ابتدائي في ابتدائية القارة الشرقية بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس:

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الدكتورة:

خيرة لزعر

إعداد الطالبتين:

حنين شكيمة

سميرة بن بوزيان

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيسا
خيرة لزعر	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
بشير جاري	أستاذ محاضر -ب-	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

شكر وعرفان

قال الله تعالى: "ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه"

الحمد لله على منه وكرمه أن وفقني لإتمام هذا العمل، الذي أرجو أن يكون إضافة علمية للطلبة في ميدان علم النفس المدرسي.

كما أتوجه بالشكر والامتنان لكل من:

والديا رحمهما الله الذين بثا فيا روح العزيمة والمثابرة منذ الصغر
زوجي العزيز الذي كان سندي الأول في وصولي إلى ما وصلت إليه.
كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتورة خيرة لزعر والتي كان لإشرافها على هذا العمل وملاحظاتها وتوجيهاتها القيمة الأثر الكبير في إنجاز وإتمام هذه المذكرة.

والشكر موصول كذلك لأعضاء لجنة المناقشة الكرام على تفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من أعاني من قريب أو بعيد على إتمام هذا العمل.

شكيمة حنين

شكر وعرفان

الحمد لله ربي العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين

قال تعالى " ربي أوزعني أن أشكر نعمتي التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه "

أتقدم بالشكر والتقدير إلى المشرفة الدكتورة خيرة لزعر على المرافقة والتوجيهات والمتابعة الدائمة لهذه المذكرة.

وإلى أغلى من في الوجود أُمِّي وأبي وإخوتي وإلى رفيق الدرب زوجي

وإلى أبنائي سرين، دعاء، نورهان، ميار، رياض الذين تحملوا معي عبء هذا المجهود مع تمنياتي لهم بالتوفيق والنجاح في مسارهم الدراسي

والشكر موصول إلى كل من أكن له المحبة والتقدير

بن بوزيان سميرة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن فعالية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي لتحسين صعوبة القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بمدرسة القارة الشرقية بولاية الوادي، وذلك خلال الموسم الدراسي 2023/2022، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثتان على المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة وبقياس قبلي وبعدي، وذلك باستخدام مقياس صعوبة القراءة لـ "فتحي الزيات" 2015 من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. وقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة جتمان، والصدق بالاتساق الداخلي.

طبق هذا البرنامج التدريبي على عينة قوامها 30 تلميذ منهم 10 ذكور و20 من الإناث من ذوي صعوبة القراءة تم اختيارهم بطريقة قصدية. واعتمدت الباحثة على أنشطة في الوعي الفونولوجي وتدريبات قرائية بالإضافة إلى أنشطة الذكاءات المتعددة وبعض من دروس القاعدة النورانية لحفظ القرآن الكريم بالأحكام. وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها بواسطة الحزمة الإحصائية (Spss) واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: معامل الارتباط بيرسون، واختبار (T-Test) للتحقق من الفروق، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس صعوبة القراءة ولصالح القياس البعدي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس صعوبة القراءة باختلاف الجنسين. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاقتراحات التي قد تفيد الأخصائيين في الميدان.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الوعي الفونولوجي، صعوبة القراءة، تلاميذ الابتدائي.

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a training program for phonological awareness to improve the difficulty of reading in a sample of second-year primary school students at Al-Qarah Al-Sharqiya School in Al-Wadi State, during the academic season 2022/2023. The Reading Difficulty Scale for "Fathi Al-Zayyat" 2015 from the Battery of Diagnostic Rating Scales for Learning Difficulties. The stability of the scale was calculated using Cronbach's alpha equation and Juttman's equation , and validity by internal consistency.

This training program was applied to a sample of 30 students, including 10 males and 20 females, with reading difficulties, who were chosen in a purposive manner. The researcher relied on activities in phonological awareness and reading exercises in addition to the activities of multiple intelligences and some of the lessons of the Nooran rule to memorize the Qur'an Karim with rulings. After collecting, tabulating and processing the data using the statistical package (Spss) and using the appropriate statistical methods: Pearson correlation coefficient and T-Test to verify the differences, the study reached the following results:

- 1- There are statistically significant differences between the pre and post measurements on the reading difficulty scale in favor of the post measurement.
- 2- There are no statistically significant differences in the post-measurement on the reading difficulty scale according to gender. The study also reached a set of suggestions that may benefit specialists in the field.

Keywords: a training program, phonological awareness, difficulty reading, primary school students.

قائمة المحتويات

أ.....	شكر وعرفان
ج.....	ملخص الدراسة
د.....	قائمة المحتويات
ح.....	قائمة الجداول
01.....	مقدمة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

05.....	1. الإشكالية
08.....	2. تساؤلات الدراسة
09.....	3. فرضيات الدراسة
09.....	4. أهداف الدراسة
10.....	5. أهمية الدراسة
10.....	6. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
12.....	7. الدراسات السابقة

الفصل: الثاني عسر القراءة

تمهيد:

22.....	1. تعريف عسر القراءة
23.....	2. أنواع عسر القراءة
25.....	3. عوامل وأسباب عسر القراءة
29.....	4. تشخيص عسر القراءة
30.....	5. البرامج والطرق العلاجية لذوي عسر القراءة

الفصل الثالث: البرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي والذكاءات المتعددة

تمهيد

- أولاً: الوعي الفونولوجي 37
- 1/ تعريف الوعي الفونولوجي 37
- 2/ أهمية الوعي الفونولوجي 38
- 3/ مراحل نمو الوعي الفونولوجي 40
- 4/ مستويات الوعي الفونولوجي 41
- 5/ الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي 43
- 6/ أنشطة الوعي الفونولوجي 46
- ثانياً: الذكاءات المتعددة 49
- 1/ تعريف الذكاءات المتعددة 49
- 2/ أنواع الذكاءات المتعددة 50
- 3/ أسس وجذور نظرية الذكاءات المتعددة 53
- 4/ أهمية نظرية الذكاءات المتعددة 54
- 5/ التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة 55
- 6/ الأنشطة وفق الذكاءات المتعددة 56

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

- 1- منهج الدراسة 63
- 2- حدود الدراسة 63
- 3- عينة الدراسة 64
- 4- أدوات الدراسة 65
- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة 69
- ملخص الفصل 70

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

72.....	أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة.....
75.....	1. عرض وتحليل الفرضية الأولى.....
76.....	2. عرض وتحليل الفرضية الثانية.....
77.....	ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة.....
80.....	استنتاج عام.....
81.....	اقتراحات الدراسة.....
83.....	قائمة المراجع.....
94.....	الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة وفق المدرسة	65
02	التصميم التجريبي للدراسة الأساسية القبلي	68
03	التصميم التجريبي للدراسة الأساسية البعدي	69
04	معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية	72
05	معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية	68
06	التصميم التجريبي للدراسة الأساسية (القبلي)	72
07	التصميم التجريبي للدراسة الأساسية (البعدي)	72
08	التحقق من اعتدالية التوزيع	76
09	نتائج اختبارات يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي	76
10	نتائج اختبارات يوضح الفروق بين الجنسين في الاختبار البعدي	77

مقدمة

مقدمة:

أدت الثورة المعرفية والعلمية التي بلغت ذروتها إلى زيادة الوعي بأهمية العملية التعليمية، وبأساليب التعلم والتعليم المختلفة بما يتواءم ومتطلبات العصر الحديث، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على مسايرة العلوم والمعارف الجديدة، ولعل من المهم الإشارة هنا إلى أن اللغة هي أهم ما يميز المجتمعات الإنسانية عن سواها، فهي الأداة الأهم في العملية التواصلية بين الأفراد، كما أنها الأداة الأنسب لعملية التفكير، والدعامة الأساسية للترابط الاجتماعي، ولكنها معرضة للعديد من الصعوبات التي تكون عائقا في سبيل تحقيق أهدافها، وهذا ما يسمى بالصعوبات التعليمية خاصة ما يتعلق منها بالمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة وغيرها.

تعد مهارات القراءة من المهارات الأساسية والوظيفية التي يكتسبها الإنسان خلال المراحل الأولى من عمره، وتعد جزءا أساسيا في حياته، والتي يتمكن من خلالها التواصل وفهم الرسائل، وتعد هذه المهارات واحدة من المهارات التي يتأثر بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأكثرها انتشارا، حيث تشكل واحدة من الخصائص الأساسية لدى كثير منهم والتي تترك تأثيرا على تحصيلهم الأكاديمي بشكل عام. وعادة ما يُطلق على الطلبة الذي يواجهون صعوبة في التعرف على الرموز وتحليلها وتركيبها وفهمها، بالطلبة ذوي صعوبة القراءة أو عسر القراءة (الدسلكسيا). (Learner, 2003)

كانت البداية الأولى لدراسة صعوبة القراءة لدى الأطفال منذ أكثر من مئة عام على يد إختصاصي طب الأطفال الألماني أدلوف كسمول والذي أطلق مصطلح صعوبة القراءة (Dyslexia) على الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة (عبد الحميد سليمان 2013، ص 61)، وقد استخدم المصطلح للإشارة إلى الطفل الذي يعجز عن تعلم القراءة والكتابة على الرغم من أنه يظهر قدرات ذكاء وقدرات جسمية طبيعية . (Woollams, 2014)

إن المتتبع للدراسات والأبحاث العلمية يجد أن ومع بداية العقد الثامن من القرن العشرين قام عدد من الباحثين بصياغة النموذج المعرفي القائم على تجهيز المعلومات وتوضيح دورها في تفسير صعوبات التعلم وذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية التي تكمن خلف الأداء لفهم هذه العمليات في عملية التعلم ومن ثم توضيح سبب الصعوبة (Cathryn Knight 2021)، حيث تلقى الدراسات المتعلقة بالمتغيرات المعرفية و العصبية في وقتنا الحاضر صدى واسعا بين الباحثين و الدارسين لما لها من أثر بالغ في النشاط المعرفي العام للإنسان. ويعد الوعي الصوتي أحد العمليات العقلية المعرفية في حياة الفرد بصورة عامة وحياة الطفل على وجه الخصوص. ويمثل الاضطراب في الوعي الصوتي أحد المشكلات الأساسية التي تواجه التلاميذ في السنوات الدراسية الأولى، وبالأخص ذوي الصعوبات التعليمية، حيث يفقدون القدرة على تمييز الأصوات بعضها من بعض مقارنة بالتلاميذ العاديين ولذلك قادت بعض الدراسات إلى الاستنتاج إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضطراب في الوعي الصوتي. ويصيب هذا الاضطراب الأفراد ضمن جميع مستويات الذكاء، سواء المتوسط أو فوق المتوسط، وتشير التقديرات إلى أن هذا النوع من الصعوبات يصيب ما بين 3 إلى 7% من أفراد المجتمع ويستمر لدى الفرد غالبا مدى الحياة، وقد جاءت هذه الدراسة بهدف .

لقد وجدت نتائج البحوث أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يظهرون قصورا في فهم المادة المقروءة والمسموعة، وهذا يفسر نتيجة مشكلات العمليات اللغوية، حيث يظهر هؤلاء الأطفال قصورا في جانبين: أولهما، تشفير نظام الرموز الكتابية، ويعني ذلك، الحساسية والدقة والوعي الشعوري بالخصائص الفارقة بين الأشكال الكتابية و الإملائية المتقاربة والمتشابهة على مستوى الحرف والكلمة، وثانيهما، التشفير الصوتي أو الفونيمي، ويعني ذلك الحساسية والدقة والوعي الشعوري بالخصائص الفارقة بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة على مستوى الحرف والحرفين والمقطع والكلمة، وكذلك التحليل الصوتي والذي يتمثل في تحليل وتجزئة الوحدات الصوتية إلى وحدات وأجزاء صغيرة يمكن تجميعها ومزجها بكل سهولة، والتعرف على المفاهيم الدلالية والنحوية والتراكيب اللغوية. (Verhoeven& Segers2017)

لقد تم اختيار موضوع الدراسة الموسوم بعنوان: فعالية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين عسر القراءة من أجل الوقوف على مدى فعالية هذا البرنامج في علاج صعوبات عسر القراءة، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، وقد أستخدم في هذا البرنامج كذلك نظرية الذكاءات المتعددة لمعرفة فعاليتها لعلاج صعوبات القراءة، وللإلمام مختلف جوانب الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى خمسة فصول، حيث تناولنا في الفصل الأول تقديم لموضوع الدراسة من حيث تحديد إشكالية الموضوع وأهداف وأهمية الدراسة وكذا الدراسات السابقة، وتناولنا في الفصل الثاني والذي يعتبر الجانب النظري للدراسة مفهوم عسر القراءة، حيث تم التطرق فيه إلى تعريف وأنواع عسر القراءة وكذا إلى عوامل وأسباب عسر القراءة والطرق والبرامج المتبعة لعلاج عسر القراءة، أما الفصل الثالث فقد تم التطرق فيه إلى مفهوم الوعي الفونولوجي وإلى نظرية الذكاءات المتعددة، حيث تناولنا فيه مختلف المفاهيم المتعلقة بالوعي الفونولوجي من حيث أهميته ومراحل نمو الوعي الفونولوجي ومستوياته وكذا علاقته بعسر القراءة، بالإضافة إلى نظرية الذكاءات المتعددة ودورها في علاج عسر القراءة. أم فيما يخص الفصل الرابع والخامس من الدراسة فيتعلقان بالجانب الميداني للدراسة، حيث تناولنا في الفصل الرابع إجراءات الدراسة من حيث تحديد منهج الدراسة وعينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثانية ابتدائي والبرنامج المطبق، أما الفصل الخامس فتم فيه عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية وتحديد الاستنتاج العام.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات
الدراسة

7- الدراسات السابقة

1/ إشكالية الدراسة:

تعتبر القراءة من أهم الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي وهي إحدى المهارات الأساسية التي يتم من خلالها تزويد التلميذ بما يحتاج إليه من معلومات ومعارف فهي تمثل جوهر العملية التعليمية فالقراءة تمكن التلميذ من التعرف على بيئته وتطوير قدراته العقلية وتحقيق ذاته. (عبد اللطيف والحداد 2004 ص34)

بناء على ما تمثله القراءة في اكتساب الفرد لمعارفه المختلفة وتحدد له طرق تعامله مع المعطيات المختلفة في البيئة من حوله فقد لقيت اهتماما بالغاً من طرف الباحثين و التربويين في دراسة ماهية القراءة و العوامل المرتبطة بنجاحها أو فشلها، فالفشل في القراءة يعني الفشل في الدراسة باعتبار أن القراءة هي أداة للتزويد المعرفي وتحصيل المعلومات وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي في تدني نتائج التحصيل الدراسي لدى فئة هامة من التلاميذ لأنها تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وعلى شعوره بعدم الكفاءة الذاتية.

وتمثل عسر القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشاراً لان (80) ممن لديهم صعوبات تعلم هم الدين يعانون من صعوبات في القراءة. (غادة عبد الغفار وآخرون 2020 ص519)

كما يتوقف استعداد التلميذ عند تعلم مهارات القراءة على تضحية من الناحية العقلية والجسمية ومدى صعوبة أو سهولة تلك المهارات لديه وما تحققه مهارة القراءة من وظيفة اجتماعية وما تحققه له من أهداف خاصة أو عامة كما يختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية والوجدانية والبدنية والقدرة على التعلم ويختلفون أيضاً في التحصيل القرائي . (فهم مصطفى 1998 ص8)

تتحدد إشكالية الدراسة الحالية في وجود عدد ليس بالقليل من تلاميذ الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، الأمر الذي يزيد من نسب الفشل الأكاديمي، ويضخم حجم التسرب المدرسي، لذي كان لابد من إعطاء المزيد من العناية للأبحاث والدراسات المتعلقة بها، خاصة ما يتعلق منها بالجوانب المعرفية التي تعتبر الأساس في عملية التعلم السليمة

ومن هاته الجوانب ما يتعلق بالوعي الصوتي وميكانيزمات تعلم القراءة إن المهارات المرتبطة بالوعي الصوتي تبدأ في سن ما قبل المدرسة، حيث تساعد على الكشف المبكر على التلاميذ الذين قد يتعثرون في الاكتساب القرائي مستقبلاً. لذا وجب على الباحثين إضفاء المزيد من الاهتمام على هاته الجوانب الدقيقة وتنميتها وتطويرها، فالوعي الصوتي يعتبر الوسيلة الأمثل للتنبؤ بالقدرة القرائية المستقبلية لدى الطفل. وقد تم التطرق لهذا الموضوع بطرق مختلفة ومتنوعة من قبل العديد من الباحثين. ويعتبر المدخل الصوتي من المداخل الهامة والواضحة في تفسير عسر القراءة النمائي، حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن عسر القراءة النمائي يظهر نتيجة لقصور في المعالجة الفونولوجية، كما أن الأطفال ذوي العسر القرائي يضعف أدائهم على المهام التي تتطلب التحليل الفونولوجي للجمل والكلمات والمقاطع. (احمد حسن عاشور، ص 3)

ويضيف (عبد الله، 2021) أن هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الصوتي، ويتمثل في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكمات، والمقاطع، والفونيمات، ومن المعروف أن الأطفال العاديين أي الذين لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم تطوير الوعي الصوتي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الصوتي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية. (عبد الفتاح مطر وواصف العايد، 2009، ص 3)

وتذكر (سواء رجب 2009) أنه ينبغي دراسة العلاقة الصوتية عند تعليم القراءة وإيلاء أهمية قصوى للجانب الصوتي والاستفادة منه عند تعليم القراءة بصفة خاصة - واللغة بصفة عامة - وعلى الرغم من ذلك فإنهم يفتقدون فهم القاعدة الصوتية للغة مما يؤدي إلى إغفالهم الجانب الصوتي (الفونولوجي) وتدريباته أثناء تدريسهم للقراءة، مما يزيد من أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة. (سواء رجب، 2009 ص 155، 156)

ولما كانت مهارات الوعي الصوتي تُشكل عنصرا ومجالا مهما في برامج الأطفال ذوي صعوبات القراءة وصعوبات التعلم بشكل عام، فإن من المهم إعداد وبناء برامج خاصة لتطوير مثل هذا النوع من المهارات، بحيث تُبنى هذه البرامج بطريقة منظمة ومخططة.

من خلال ما سبق يتبين أن الوعي الصوتي يعد مدخلا فاعلا لتدريس القراءة، حيث يعمل على تنمية وعي التلميذ بصوت الحرف، وشكله والربط بينهما، ومن ثم القدرة على تهجئة الكلمات سواء كانت مألوفة أو غير مألوفة، ما يسهم في رفع مستوى قراءة التلميذ، وبالتالي فإن من شأن ضعف تمكن التلاميذ من مهارات الوعي الصوتي أن يؤدي إلى ضعف القدرة على إدراك العلاقة المتبادلة بين الصوت وشكله وبالتالي التأثير بشكل واضح في القراءة.

ففسر القراءة (الديسيلكسيا) مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط بالنسبة للفرد بل تمتد آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد وهو اضطراب ذو أصل عصبي نمائي يتميز بصعوبات في السرعة والدقة وفي التعرف إلى الكلمات المكتوبة وصعوبات في فك التشفير والإملاء وفهم النصوص. (شلابي 2017 ص 04)

وفي إطار الاهتمام بفئة الديسيلكسيا بدأ الاتجاه نحو تطوير أساليب البرامج التربوية المقدمة لهم من حيث إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم هذه البرامج وتوفير جميع الإمكانيات المادية والفنية لهم وقد تبنى القانون الفيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية 1997 م مبدأ مهما يتعلق بالبدائل التربوية المقدمة لذوي الديسيلكسيا (البديري 2018 ص 05)

وبعد العجز المسمى بالعسر القرائي في الغالب ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى معلومات فونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد فصعوبات القراءة تنتج عن عدة عوامل منها التعرض المحدود لمفردات اللغة والمعرفة غير الكافية بالمفاهيم الخاصة بجوانب الوعي بالمكتوب هذا بالإضافة إلى صعوبة إدراك العلاقة بين الأصوات والرموز (عيسى 2017 ص 109)

وتشير (أسماء محمود 2020 ص 518) إلى إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يجدون صعوبة في تعلم القراءة بسبب وجود مشكلة أو أكثر تتعلق بتجهيز المعلومات مثل وجود صعوبة في الإدراك البصري أو الإدراك السمعي كما إن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة كبيرة تتمثل في عمليات الإبدال سواء تلك التي تتعلق بالأرقام أو الحروف أو الكلمات وتشير الدراسات الحديثة إلى وجود أساليب معينة يمكن بمقتضاها مساعدة مثل هؤلاء الأطفال على تعلم القراءة بشكل جيد مهما كانت تلك المشكلة التي تسبب عسر القراءة إذ يمكن من خلال تلك الأساليب تقديم معلومات شيقة حديثة وحلول فعالة لتلك الأنماط من مشكلات القراءة (عادل عبد الله 2008 ص 73)

وعلى ضوء ما تقدم جاءت إشكالية الدراسة على النحو التالي:

- هل للبرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي فعالية في تحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

2-تساؤلات الدراسة

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي؟

- هل لا توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس عسر القراءة باختلاف الجنس؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

2-فرضيات الدراسة

- وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس عسر القراءة باختلاف الجنس.

3- أهداف الدراسة :

- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي.
- الكشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس عسر القراءة باختلاف الجنس.
- بناء برنامج تدريبي يهدف إلى قياس مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- تحسين وتطوير مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.
- توجيه اهتمام التربويين إلى أهمية الوعي الفونولوجي والدور الكبير الذي يلعبه في تطوير وتحسين مهارات القراءة والكتابة وعملية الفهم والاستيعاب وغيرها.
- تقديم إطار نظري وعلمي حول مهارات الوعي الفونولوجي يستفيد منه أولياء الأمور والعاملين والباحثين في مجال صعوبات التعلم وتحديد صعوبات القراءة.
- محاولة مساعدة الأنظمة التربوية والتعليمية التي تعنى بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وصعوبات التعلم بشكل عام، في إعداد برامج تدريبية منظمة لهذا الغرض، تعود

بالأثر الإيجابي على تحسين تلك المهارات وتطويرها، والتي قد تؤدي بدورها إلى نتائج ايجابية في تحسين مهارات القراءة والكتابة وتطوير مهارات الفهم والاستيعاب لدى هؤلاء التلاميذ فيما بعد.

4- أهمية الدراسة:

- تعد مرحلة الطفولة لها أهمية خاصة للمجتمع بوصفها القاعدة الأساسية التي تبنى عليها مراحل النمو التالية، وكذا لما لها من تأثيرٌ بحسب البيئة التي يعيشها وتؤثر فيه سلباً أو إيجاباً في تكوين شخصية الطفل المستقبلية.

ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة ندرة الدراسات العربية في هذا المجال وقلتها، والتي تتناول الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال الأسوياء وذوي صعوبات تعلم القراءة، باعتبار هذه الأخيرة فئة خاصة تحتاج المزيد من الاهتمام والعناية بتسليط الضوء عليها من خلال الدراسات والبحوث العلمية.

5- تحديد المفاهيم والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

الوعي الصوتي: اختلفت وتنوعت التعاريف المتعلقة بالوعي الصوتي لدى الباحثين حيث أشار سليمان (2012، ص53) إلى أن الوعي الفونولوجي يقصد به المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاجية بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً وربطاً للقراءة والكتابة.

كما عُرِف بأنه القدرة على تحديد ومعالجة المكونات الصوتية للكلمة المنطوقة، والتي يمكن أن تكون مختلفة التعقيد والحجم (صوت، مقطع لفظي، كلمة) فهو يتمثل في القدرة

على فهم العلاقة بين الرموز المكتوبة والحروف التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة (رضا محمد عبد الفتاح وآخرون ، 2021 ، ص719).

كما عُرِف بأنه: “القدرة على الملاحظة والتفكير بشأن الأصوات الفردية والعمل معها، ذلك أن تعلم القراءة يحتاج إلى الوعي بكيفية عمل الأصوات في إنتاج الكلام، وفهم أنه يتكون من أصوات أو فونيمات.” (محمود جلال الدين، 2013، ص37)

وقد ميز بعض الباحثين مثل: (سليمان، 2012، ص.53،55) بين الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي، حيث يشير الوعي الفونيمي إلى التركيز على الصوت، أما الوعي الفونولوجي فله قابلية تطبيق أوسع، فهو يشير إلى قدرة المتعلم على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع وفونيمات.

عسر القراءة (صعوبات القراءة):

عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكراً كغيرها من إعاقات مرحلة النمو، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة (حمزة أحمد عبد الكريم 2008، ص53)، ما يؤثر بشكل واضح على مهارات القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك، والانتباه، والذاكرة)، فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم و استخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات والقدرة على معرفة الشكل (أحمد البهي السيد، 2009، ص8).

وتعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تظهر هذه الصعوبات في النقاط التالية (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص82):

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
- ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل.
- ضعف في فهم ما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.

- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع والأرقام عند القراءة أو الكتابة.

- صعوبات في التهجئة.

- ضعف في معدل سرعة القراءة.

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الإجراءات الدقيقة والمحددة التي يتبعها الباحث على ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات تدريبية، وذلك لتقييم مجموعة من الخبرات والمواقف، والأنشطة والمهام المختلفة، ويتم تقديمها لمجموعة من الأطفال، وذلك من خلال عدد معين من الجلسات التي تهدف إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي، ويتم ذلك خلال فترة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتصميم هادف وواضح، يظهر في التكامل المنشود الذي يعود على الطفل بالهدف المرغوب فيه (محسن عمر احمد احمد، 2022، ص132)

الذكاءات المتعددة: تعرف بأنها: مجموعة من القدرات الكامنة لدى الأطفال (عينة الدراسة) لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها باستخدام البرنامج التعليمي في بيئة الطفل لتنمية الوعي البيئي لديه.

6-الدراسات السابقة:

أولاً:الدراسات العربية:

1- دراسة بدرية سعيد الملا (1987): هدفت الدراسة من خلال برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، إلى التعرف على جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي. وتكونت عينة دراستها من (207) تلميذة ليس لديهن عيوب سمعية أو بصرية أو نطقية. واستخدمت الباحثة أدوات منها اختبار المسح النيورولوجي السريع مقياس صعوبات القراءة إعداد الباحثة استمارة المستوى الاقتصادي/الاجتماعي، تقديرات المعلمين وتوصلت إلى أن أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمة، والإضافة والحذف، حيث كانت نسبتها (98%-99%). وأن التلميذات اللاتي تعرضن للبرنامج المقترح تحسن أدائهن على الاختبار البعدي مما يشير إلى أثر البرنامج.

2-دراسة احمد زينهم أبو الحجاج(1996): هدفت إلى برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. وتم إعداد اختبار لتشخيص الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس، وتطبيقه على عينة من التلاميذ بلغت (200) تلميذ، وطبق الباحث برنامجا علاجيا أعده لعلاج الضعف في بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي على (45) تلميذا. موزعين على ثلاث مجموعات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في درجات المجموع الكلي والتعرف والفهم لصالح المجموعة التجريبية الأولى ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التعرف والفهم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموع الكلي لصالح المجموعة التجريبية الثانية. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لتلاميذ الضعف القرائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في درجات المجموع الكلي، والفهم لصالح المجموعة التجريبية الأولى، بينما لا توجد فروق دالة في التعرف

3- دراسة حميدوش سليمة (2003): هدفت الدراسة إلى دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) حالة من مستوى جيد في مادة القراءة في مدرسة ابتدائية بمدينة اسطوالي، وقد استعمل المنهج التجريبي الذي يسمح بدراسة أسباب الظواهر، وكان الاختبار المستعمل في الدراسة هو اختبار الوعي الفونولوجي (1999.m,zorman) والذي يحتوي على ستة اختبارات تقيس نمو هذا الوعي والوعي بالوحدات الفونولوجية، وقد دلت النتائج على تأثير نمو الوعي الفونولوجي على مستوى نتائج القراءة . (حميدوش سليمة، 2002/2003، ص18).

4-دراسة أمل علي (2007): التي أجرتها علي عينة مكونة من(66) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي، وذلك بهدف تعرف مدى فعالية استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وتم إعداد مقياس الذكاءات المتعددة، واختبار أنماط الفهم القرائي، ومقياس للقيم الخلقية، وتوصل البحث إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات

الصف الأول الإعدادي، وتنمية بعض القيم الخلقية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، وأوصت الدراسة بتوجيه معلمي اللغة العربية للأخذ بمبدأ التنوع في أساليب التدريس، والأنشطة بما يتناسب وتعدد ذكاءات تلاميذهم.

5-دراسة رشا محمد (2008): التي أجرتها على عينة مكونة من (80) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك بهدف الكشف عن مدى فعالية استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعدت الباحثة اختبارا تحصيليا ومقياس للاتجاه نحو مادة الرياضيات، وتوصل البحث الى فعالية الوحدة المعدة وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتضمين نظرية الذكاءات المتعددة ضمن برامج اعدد معلمي الرياضيات .

6-دراسة الفت الجوجو(2009): التي أجرتها على عينة من تلميذات الصف السابع الأساسي تكونت من(92) تلميذة، وذلك بهدف الكشف عن فعالية تدريس النحو في ضوء الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية وبعض مهارات الأداء اللغوي لديهن، واعدت أداة لتحليل المحتوى، واختبار المفاهيم النحوية ، واختبار الأداء اللغوي، ومقياس الذكاءات المتعددة ل (ماري ان كريستين)، و دليل المعلم، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ،ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في جميع المستويات وفي الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في جميع المستويات وفي الدرجة الكلية لاختبار مهارات الأداء اللغوي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتوظيف مدخل الذكاءات المتعددة في تدريس النحو العربي.

7-دراسة حسنين علي يونس عطا (2018) :هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ

ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، تكونت عينة البحث من (8) تلاميذ بالصف الأول الابتدائي تراوحت درجات فقدهم للسمع ما بين (42 إلى 52) ديسبل، وتراوحت درجات ذكائهم على مقياس ستانفورد بنيه ما بين (100-106) بمتوسط (103.12) وانحراف معياري (1.96)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6,5-7) سنوات بمتوسط (6.76) وانحراف معياري (0.220) تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين، وطبق البحث البرنامج التدريبي وبطارية المهارات السمعية (إعداد الباحث)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد بطارية المهارات السمعية والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أبعاد بطارية المهارات السمعية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

8-دراسة بزاراوي(2021): هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (جلنهام) المكيفة وفق خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة لعينة قوامها (15) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة في ولاية تلمسان اختيروا على أساس النتائج المتحصل عليها في كل من مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المقنن من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد فتحي الزياد واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، وباستخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي طبق القياس القبلي على أفراد العينة، ثم برنامج استراتيجية (جلنهام) المكيفة، ثم القياس البعدي، وقورنت النتائج، حيث توصلت النتائج إلى: فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية.

9-دراسة جاري لبشير وآخرون (2021): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين القدرة القرائية لدى تلميذ عسير القراءة، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي للفرد الواحد ذو تصميم (أ، ب)، حيث تكونت عينة الدراسة من تلميذ واحد لديه عسر في القراءة ومستواه الدراسي الرابعة ابتدائي، ويبلغ من العمر 10 سنوات و06 أشهر، لجمع بيانات الدراسة استخدمت الأدوات التالية:

اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن(1998) لقياس درجة الذكاء، مقياس الخصائص السلوكية(الاجتماعية والنافعالية) الزيات(1999)، مقياس الوعي الفونولوجي لازداو شفيقة(2012)، واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لتقييم القدرة القرائية والكشف عن عسر القراءة لعيس(2015) والبرنامج التدريبي للباحثين أصحاب الدراسة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها بأسلوبين إحصائيين هما: المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي، حيث تحسنت قدرة قراءة الكلمات المتداولة بنسبة 97.50% وقدرة قراءة الكلمات الغير متداولة بنسبة 92.50%، أما قدرة قراءة شبه الكلمات بلغت نسبة 65.00% وبنسبة إجمالية تقدر بـ 81.16% مع استمرار محافظة التلميذ لهذا التحسن في مرحلة المتابعة، حيث نسبة التحسن بين 79.16% و 80.00% مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

10-دراسة هاني زينهم شبانة شتا(2022): هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الغربية.

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (24) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بأربع مدارس في محافظة الغربية بجمهورية مصر العربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في كل مجموعة (12) تلميذ وتلميذة، وشملت أدوات البحث اختبار للوعي الفونولوجي واختبار لتشخيص العسر القرائي، بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية بالإضافة للبرنامج المقترح، وبعد تطبيق أدوات البحث قبلًا وبعديًا وباستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامتري للإختباري مان ويتني وإختبار و يلوكسون وغيرها توصل الباحث إلى النتائج التالية: وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لإختبار الوعي الفونولوجي وكذا لإختبار تشخيص العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الوعي الفونولوجي وكذا لإختبار تشخيص العسر القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما لم يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى

(0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق البعدي لإختبار الوعي الفونولوجي وكذا إختبار تشخيص العسر القرائي.

ثانيا : الدراسات الأجنبية

11- دراسة سنسث Sunseth (2000) :هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية ومهارة الوعي الصوتي في القدرة على القراءة والتهجئة والمعرفة بالنظام الكتابي عند طلاب الصف الثالث . حيث تكونت العينة من 68 طالبا من الصف الثالث ابتدائي، علما أن الدراسة طبقت على مرحلتين: الأولى هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية والوعي الصوتي عند ثلاث مجموعات من الطلاب تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب واحد سواء في سرعة التسمية أو في مهارة الوعي الصوتي أو في المهارتين معا. أظهرت النتائج أن الاضطراب في الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة قراءة الكلمات غير الحقيقية وفي الإملاء بينما البطء في التسمية كان ذا علاقة بمهارة التهجئة، أما بالنسبة إلى المعرفة بالنظام الكتابي فقد أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من بطء في التسمية يعانون أكثر من الطلاب الذين يعانون مشاكل في الوعي الصوتي .(ماهر علي عابنة، 2010 ص72).

12- دراسة GENEVIÈVE BOUTIN (2012): أكدت الدراسة على فعالية "برنامج تدريبي لتطبيقه على الأطفال ذوي مشكلات القراءة" وهدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي يتناول الوعي الصوتي للأطفال تماشى نتائج هذا البحث تماماً مع نموذج سيمور في

تحديد الإطار الإملائي باعتباره يقوم على مجموعة من الاختبارات الصحيحة لتقييم برامج التدخل الهادفة. وقدرتهم على تجزئة والفونيمات بشكل صحيح، والقيام بمختلف الألعاب اللغوية وبالتالي تحسين مستواهم النطقي واللغوي .

13- دراسة سجت (suggate.2016): هدفت الدراسة إلى تحليل الآثار بعيدة المدى للوعي الصوتي على مهارتي الإستماع والطلاقة اللغوية ن وتداخلاتهما في الفهم القرائي،

وتكونت عينة الدراسة من (71) طالبا من طلبة الروضة، وتوبعوا حتى الصف الثالث، وأجرى الباحث الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستخدم المنهج التجريبي لمدة (11) شهرا، وأعد برنامجا يركز على إختبارين قبلي وبعدي لمهارات الإستماع، والطلاقة والفهم القرائي، وأظهرت النتائج ارتباطا إيجابيا بين الوعي الصوتي والفهم والتدخلات، من خلال التأثير بعيد المد، وعدم ميل الأطفال إلى عديد من السمات المنهجية.

14-دراسة لوري وآخرون(2020.... lori E.skibbe): هدفت إلى التحقق من دور العمليات الفونولوجية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لدى ذوى صعوبات القراءة، وطبقت الدراسة على عينة من الأطفال من سن 03 سنوات إلى 07 سنوات حيث تكونت عينة الدراسة من (938) من الأطفال من ذوي التطور اللغوي النموذجي، وعينة مكونة من (227) طفلا ممن يعانون من ضعف أو عسر في القراءة ، وأظهرت النتائج أن الذين الذين تم تطبيق البرنامج عليهم قد أظهروا تطورا ملحوظا في القدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الوعي الصوتي، وكذلك كان هناك فرق في معالجة الذاكرة العاملة فيما يخص القدرات اللغوية والشفوية لصالح ذوى الوعي الفونولوجي المرتفع.

الجانِب النظري

تمهيد:

تعد صعوبات القراءة أو عسر القراءة من أنواع اضطرابات التعلم التي قد يعاني منها العديد من الأطفال دون القدرة على تشخيصها أو إكتشافها لمدة طويلة خلال المسار

الدراسي مما قد يؤثر على ثقة الطفل بنفسه ومستواه التحفيزي ، ويؤدي اضطراب التعلم لمنع الشخص من تعلم مهارة أو استخدامها بفعالية ، حيث تؤثر اضطرابات التعلم بشكل عام على الأشخاص متوسطي الذكاء أو لمن يزيد ذكاؤهم عن المتوسط. نتيجة لذلك، يبدو الاضطراب بمثابة فجوة بين المهارات المتوقعة المعتمدة على العمر والذكاء وبين الأداء الأكاديمي.

تؤثر اضطرابات التعلم الشائعة على قدرات الطفل في القراءة أو في الكتابة التعبيرية أو الرياضيات أو المهارات غير اللفظية.

تعتبر القراءة من أهم العمليات التي على الفرد تعلمها فهي التي تمكنه من بدء مشواره الدراسي ، ويعد الوعي الصوتي أحد الأساسيات التي تساهم في اكتساب مهارة القراءة فالوعي الصوتي يتمثل في التعرف على الأصوات في اللغة و بالتالي ترجمتها إلى رموز مقروءة ومكتوبة ، والكثير من المشكلات التي تواجه المجتمعات في تعليم اللغة خاصة في مراحل التعليم الأولى ترجع أسبابها إلى الضعف في الوعي الصوتي، ومن الجدير بالذكر أن تنمية مهارات القراءة والكتابة تعتمد بدرجة عالية على تنمية الوعي بالجانب الصوتي. وسنتناول في هذا الفصل في العنصر الأول صعوبات القراءة وفي العنصر الثاني الوعي الفونولوجي (الصوتي) .

1-تعريف عسر القراءة:

عسر القراءة هو أحد اضطرابات التعلم، ويشمل صعوبةً في القراءة بسبب وجود مشكلات في التعرف على أصوات الكلام ومعرفة مدى صلتها بالحروف والكلمات (تفكيك رموزها). يحدث عسر القراءة، المعروف أيضاً بإعاقة القراءة، بسبب فروق فردية في مناطق الدماغ التي تُعالج اللغة.

ولما يحدث عسر القراءة نتيجة مشكلات تتعلق بالذكاء أو السمع أو البصر ، أو عوامل دافعية أو الانتباه أو أشكال العجز الذهني أو أشكال العجز الذهني المصاحب ،لأن هذه الأشكال خارجة عن نطاق الدراسة لأن من يعانون من هذه الاضطرابات يحتاجون إلى برامج علاجية خاصة ضمن برامج التربية الخاصة (إسماعيل صالح الفرا ، 2016 ص315).

وقد وردت العديد من التعريفات لمصطلح صعوبة القراءة ، حيث عرفها:

*وفي تعريف آخر تعرف صعوبات القراءة الخاصة بأنها القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول ببطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (سالم بن ناصر الكحالي 2011 ص55).

*وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا G.Pavilidis يصفها بأنها إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيراً أو استقبالياً شفاهة أو كتابة تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي و الكلام او الاتصالات بالآخرين .(احمد عبد الكريم حمزة 2008 ص54)

*تعريف: (رأفت رخا السيد 2003):الطفل ذو صعوبة تعلم القراءة هو ذلك الطفل الذي يقع مستوى أدائه في اختبار الغلق باستخدام مؤشرات السياق Contextual Clues Test عند المئني فأكّل والذي تقع مدى درجاته الخام ما بين الدرجة (1) والدرجة (20).

* قد يكون من الصعب التعرف على مؤشرات الإصابة بعسر القراءة قبل دخول الطفل المدرسة، ولكن قد تشير بعض الدلائل المبكرة إلى وجود مشكلة كالتأخر في الكلام أو تعلم

الكلمات الجديدة ببطء ، أو مشكلات في تذكر الحروف والأرقام والألوان أو تسميتها.(بن قاسم كنزة ، كرمدى محمد نور الدين ، 2021 ، ص 162)

2- مظاهر وأعراض عسر القراءة:

ولكن بمجرد أن يبلغ طفلك سن المدرسة، قد يكون معلم الطفل أول من يلاحظ وجود مشكلة القراءة ، فبمجرد أن يذهب الطفل إلى المدرسة، قد تتجلى أعراض عسر القراءة بشكل أكبر وتشمل (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص 83):

- انخفاض القدرة على القراءة كثيراً عن المستوى المتوقع لعمر الطفل
- معالجة المشكلات وفهم ما يسمعه
- صعوبة في الوصول إلى الكلمة الصحيحة أو تكوين إجابات للأسئلة
- مشكلات في تذكر تسلسل الأشياء
- صعوبة رؤية (وأحياناً سماع) أوجه التشابه والاختلاف في الحروف والكلمات
- عدم القدرة على نطق الكلمات غير المألوفة
- صعوبة البلع
- قضاء وقت أطول من المعتاد في إكمال المهام التي تشتمل على القراءة أو الكتابة
- تجنب الأنشطة التي تتضمن القراءة

3-أنواع عسر القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

حيث يذكر (رأفت رخا السيد 2003) أنه يمكن إجمال أشكال صعوبات تعلم القراءة بدراسته في مجموعة من الأنماط والأنواع لصعوبات تعلم القراءة كما يلي:

*عسر القراءة الصوتي: يُعاني الأشخاص المصابون بعسر القراءة الصوتي من صعوبة في الإدراك الفونيمي ، وهي القدرة على التعرف على أصوات الأحرف الفردية في الكلمة الواحدة، ثم دمج هذه الأصوات، وقد يعانون من الصعوبة في تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، وربط الحروف والكلمات بالأصوات التي تتوافق معها.

* عسر القراءة السطحي: يتميز عسر القراءة السطحي أو عسر القراءة البصري بعدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة، حيث يصعب على الشخص تذكر الكلمات المكتوبة عن طريق البصر بشكل كامل، وقد يواجه الأطفال المصابون بعسر القراءة السطحي مشكلة خاصة في الكلمات التي لا تُكتب بنفس طريقة لفظها.

*عجز التسمية السريعة: يُعاني الشخص المصاب بعجز التسمية السريعة بعدم القدرة على تسمية الحروف أو الأرقام بشكل سريع عند رؤيتها، فقد يستغرق وقتاً طويلاً حتى يتمكن الدماغ من معالجة المعلومات، مما يحتاج إلى وقت أطول حتى يتمكن من القراءة.

*عسر القراءة المزدوج: يعتقد الخبراء بأن كل من مشكلة عجز التسمية السريعة، وعسر القراءة الصوتي منفصلتان عن بعضهما البعض، ولكن يوجد بعض الأطفال الذين يعانون من كليهما وتلك حالة يُطلق عليها عسر القراءة المزدوج ، ويعاني هؤلاء الأطفال من مشكلة في الفصل بين الأصوات، ولا يُمكنهم تسمية الحروف والأرقام بسرعة عند رؤيتها، وهي حالة خاصة تحتاج لعلاج خاص.

* أنواع أخرى لصعوبات القراءة: يوجد عدّة أنواع أخرى من عسر القراءة غير المعترف بها على نطاق واسع، ومنها ما يأتي:

- عسر القراءة الاتجاهي: وهي الصعوبة في القدرة على التمييز بين اليمين واليسار، حيث يعتقد الخبراء أنّ هذه المشكلة شائعة للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة، ولكنهم لا يرونها كنوع منفرد من عسر القراءة.

- عسر القراءة الرياضية: وهي مواجهة مشكلة في القدرة على تعلّم الرياضيات.

- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة: بمعنى لا يستطيع الطفل التعبير عن نفسه بكلمات جديدة، بل إنه يلجأ في العادة لمجموعة محددة من الكلمات لكي يعبر فيها عن نفسه.
 - يجد صعوبة في نطق الكلمات التي تحتوي على جناس أي تقارب في الحروف مثل علم، وعالم.
 - يكون حجم المفردات التي يحفظها أقل بكثير من حجم المفردات التي يحفظها الأطفال الآخريين في نفس سنة.
 - يجد صعوبة في عد الأرقام والأشهر والأيام، والمتواليات المتشابهة.
 - عدم قدرته على تنظيم كلماته، فقد يضع كلمة قبل أخرى عندما يقوم بوصف أمر ما.
- 4/ أسباب وعوامل عسر القراءة:

***العوامل الجسمية:** تلعب القدرات الجسمية السمعية منها والبصرية دورا كبيرا في عملية تعلم القراءة والتي تتم من خلال عمليات الإدراك، إنها الطريقة التي يتم بواسطتها تمييز المثيرات الحسية التي نحصل عليها من خلال الحواس وإدراكها ، و أن أي صعوبة في الإدراك البصري أو السمع، وأي خلل على مستوى وظائف هذه الحواس، قد تؤدي إلى مشكلات في تفسيرات المداخلات الحسية للدماغ تفسيراً صحيحاً ، حيث تعد العيوب البصرية او العيوب السمعية وعيوب النطق بالكلام في مقدمة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف المتعلمين في القراءة والصعوبات في تعلمها (سليمان عبد الواحد ، 2010، ص309) ، حيث أفادت دراسات عديدة أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية يدون صعوبة في القراءة أكبر من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة ، كما انه تشير دراسات أخرى إلى أن عددا من الأطفال تبلغ نسبتهم 5% في العالم يعانون بشكل أو بآخر من فقدان السمع بدرجة خطيرة وأن عددا أكبر من هؤلاء يعانون من فقدان السمع بدرجة خفيفة ، وهو الأمر الذي يؤثر على تعلم القراءة والتحصيل الدراسي السليم شأنه شأن عيوب النطق والكلام والتي تحول دون النطق السليم للمفردات وتؤثر بصورة مباشرة في القراءة (إسماعيل صلاح الفرا ، ص320).

*** العوامل الجينية :** تشير الدراسات والبحوث ومنها كما أشار (تيسير مفلح كوافحة ، ص110) دراسة أون (owen .197) إلى أن انتشار صعوبات تعلم القراءة توجد بين عائلات محددة ، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم ، إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي ، وأن نسبة 25% إلى 40% من الأطفال واليا فعين يعانون من صعوبات إنتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة .

*** العوامل النفسية:**

تتمثل الأسباب النفسية و الوجدانية في الحرمان العاطفي، و عدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة، أو في المجتمع، وقد بينت العديد من الدراسات على وجود اضطرابات وجدانية و سلوكية عند الأطفال المصابين بعسر القراءة، و من أشهر الدراسات في هذا المجال دراسة المحللة النفسانية "فرانسوزا دولتو" عن ظاهرة عسر جماعي للقراءة لدى تلاميذ إحدى ضواحي باريس، فقد أجبرت ظروف الحرب العالمية الثانية إبعاد جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى خارج المدار الحضري لمدينة باريس خوفا من تعرضهم للغازات الخانقة، و كان لهذا الحدث أثر عنيف في نفوس الأطفال، بسبب لجوئهم إلى مناطق تتعدم فيها ظروف العيش الآمن و الدفاء الأسري، و من جراء الصدمة التي أحدثها هذا الطارئ فوجئ المدرسون في بداية العام الدراسي باختلال كبير في طريقة قراءتهم و كتابتهم على نحو غير معهود من قبل، و هم الذين تمكنوا في السنة الدراسية المنصرمة من القراءة و الكتابة و الحساب بلا عناء، فهذا دليل قاطع على ما قد يترتب على الصدمة الانفعالية من اضطراب وجداني يفضي إلى عسر القراءة و الكتابة معا(فتحي مصطفى الزيات ،1998،ص427).

وتلعب بعض العوامل النفسية الأخرى دورا كذلك في ظهور عسر القراءة، و يمكن تلخيص أهمها في النقاط التالية:

- الاضطرابات اللغوية

تؤثر حصيلة الطفل و قاموسه اللغوي على تعلمه و تفسيره للمادة المقروءة المطبوعة، كما أن الأطفال الذين لديهم تشوه في بعض الأصوات يعجزون في الأغلب عن القراءة بشكل صحيح.

- اضطراب الذاكرة

تنقسم اضطرابات الذاكرة إلى اضطرابات الذاكرة السمعية واضطرابات الذاكرة البصرية، وقد أثبتت العديد من الأبحاث وجود صعوبة في الاسترجاع التتبعي للمثيرات المرئية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، ويفسر هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي و استخدام استراتيجيات للحفظ و التذكر و الاسترجاع أقل فاعلية و كفاءة مقارنة مع الأطفال العاديين (فكري لطيف ، 2015 ، ص58).

إن العسر القرائي ورغم كونه متصل باضطرابات نفسية، إلا أنه لا يجب الخلط بين العوامل النفسية التي تساهم في ظهور عسر القراءة و الاضطرابات التي تنتج عنها، فالكثير من المشاكل النفسية تنتج بسبب عسر القراءة.

حيث يمكن أن يؤدي عسر القراءة إلى مشكلات عديدة، بما في ذلك ما يلي:

- صعوبة في التعلم. ونظراً لأن القراءة مهارة أساسية لمعظم المواد الدراسية، يصبح الطفل المصاب بعسر القراءة في وضع سيئ في معظم الصفوف الدراسية وقد يواجه صعوبة في مواكبة أقرانه.
- مشكلات اجتماعية. قد يؤدي عسر القراءة إذا لم يُعالج إلى تراجع الثقة بالنفس والمشكلات السلوكية والقلق والسلوك العدواني واعتزال الأصدقاء والأقارب والمعلمين.

* مشكلات عند البلوغ. يمكن أن يمنع عدم القدرة على القراءة والفهم الأطفال من الوصول إلى المستوى المتوقع منهم أثناء نموهم. ويمكن أن يسبب هذا تأثيرات تعليمية واجتماعية واقتصادية سلبية على المدى الطويل.

يصبح الأطفال المصابون بعسر القراءة أكثر عرضة للإصابة باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط والعكس. يمكن أن يسبب اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط صعوبة في الحفاظ على الانتباه. ويمكن أن يُسبب أيضاً فرط النشاط والسلوك اللانفعالي، وقد يسبب ذلك صعوبة في علاج عسر القراءة. (عبد الحفيظ شلابي، 2016، ص704)

* العوامل البيئية:

أكد كل من (مصطفى فهمي، 1955) و (منى إبراهيم اللبودي، 2004) أن تفاعل العوامل البيئية مع العوامل الوراثية خاصة في مرحلة الجنين وفي العام الأول من العمر لها تأثير قوي على حدوث صعوبات التعلم و أكدت هذه الأبحاث علي أن الضغوط الوالدية تؤدي إلي ظهور صعوبات التعلم فالأسر الفقيرة توجه الاهتمام إلي أشياء كثيرة غير التعلم (ضغوط الحياة) والأسر الغنية تحدد مستوى مرتفع ويتم الضغط علي الطفل بتوجيهات مستمرة غير سليمة للوصول لهذا المستوى كما ان الخلافات الأسرية تمثل عامل ضاغط علي تركيز الأطفال في العملية التعليمية، كما ان بعض ممارسات المعلمين باعتبارهم حجر الأساس في عمليات التدريس تسهم في ظهور صعوبات القراءة لدى المتدربين ومنها : تجاهل أخطاء التلاميذ المتكررة ، فالمعلم هو أكثر عناصر العملية التعليمية فعالية وتأثيرا ، وشخصية المعلم وسلوكه من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي والقرائي ، فإذا كان معلم الطفل غير كفء أو يتسم بالرداءة في التدريس أو يكثُر غيابه وإهماله ولا مبالاته ، فإنه يؤثر في تحصيل تلاميذه ، إذ أنه يقوم بدور بديل عن الآباء وخاصة في السنوات الأولى من التعليم (السيد عبد الحميد سليمان، 2013، ص167).

05- تشخيص عسر القراءة

يوضح كل من (هاريس وسيباي) بأنه على المدرسين المتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي للتشخيص: (حمزة احمد عبد الكريم، 2008، ص 23):

- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ومقارنته بقدرات الطفل .
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل .
- تحديد أي العوامل الممكن أن تعوق قدرات الطفل للتعلم عند هذه المرحلة
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي ممكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج .
- انتقاء أكثر الطرق فاعلية و تأثير التدريس المهارات الأزيمة و الاستراتيجيات
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها.

و يقصد بالتشخيص تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة الطالب وكذلك سببها المحتمل فالتشخيص يعني أن الطفل يقيم بطريقة تساعد على البدء في البرنامج العلاجي. وهناك نوعان من أساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبات القراءة .

1. 5- التشخيص الرسمي:

وهذا النوع من التشخيص يستخدم اختبارات معيارية واحد أنواعها الشائعة الاختبارات مرجعية المحك وهي اختبارات منشورة لقياس أداء إعداد كبيرة من التلاميذ وفق معيار معين وهذا المعيار يسمح للمعلم بالمقارنة بين أداء التلاميذ وقد تستخدم الملاحظات المقننة وغيرها من الأدوات. (سالم بن ناصر الكحالي 2011 ص 67) ومن أمثلة هذه الاختبارات

*الاختبار المقنن لتشخيص القراءة Standard Diagnostic Reading Test

وهو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا وهذه المهارات هي

- الفهم القرائي قراءة الكلمة الفهم القرائي معدل القراءة القراءة السريعة المسح التلخيص
- المفردات السمعية معاني الكلمات أجزاء الكلمات التمييز السمعي وتحليل النطق التحليل التركيبي .

*اختبار دورين Doren التشخيصي للقراءة من خلال التعرف على الكلمات وهذا الاختبار يقيس مهارات التعرف على الكلمات من خلال قياس المهارات التالية:

التعرف على الحروف - التعرف على الكلمات - التعرف على أصوات النهايات - الإيقاع الجمعي للأصوات- التهجي.(محمود عوض وزملائه 2006 ص153)

*اختبار الفهم القرائي ويقسم هذا الاختبار الفهم القرائي بشكل عام ويمثل:

معاني المفردات العامة - المتماثلات- فقرة قرائية - بالإضافة إلى خمس اختبارات فرعية هي المفردات الرياضية - ومعاني المفردات الاجتماعية - مفردات علمية - قراءة في توجهات العمل المدرسي .(مسعد نجاح ابو الديار 2012 ص 108)

2-5-التشخيص غير الرسمي:

وتوظف أنواعا عديدة من القياس غير المعياري أو المقنن في هذا النوع مثل الاختبارات المعدة من قبل المعلم والملاحظات اليومية والمستمرة غير المقننة ومقاييس الاتجاهات والعادات والمقاربات مع غيره من المدرسين أو التلاميذ أو الوالدين وغيرها وقد تكون يومية أو أسبوعية أو شهرية بهدف معرفة تمكن التلاميذ من المهارات والمعارف التي تم تدريسها ولتحديد مستوى التلاميذ القرائي.وان استخدام مثل هذه الاختبارات مفيد في البرامج التعليمية.

(سالم بن ناصر الكحالي 2011 ص 69)

06- البرامج والطرق العلاجية لذوي عسر القراءة:

*مهاراة الاستماع ودورها في علاج عسر القراءة:

1/ مفهوم مهارة الاستماع:

1-1تعريف المهارة:

لغة:يقال مهر في الشيء أي أحكم في الشيء وصار به جازما، فهو ماهر (معجم اللغة العربية، 2004 ،ص15)

اصطلاحا:هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصار في الوقت والمجهود معا.

وحسب أبو شقير وحلس (2010 ،ص14) أنها" الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف.

ويعرفها عبد الحميد" عدة معان مرتبطة منها خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة ،بحيث يؤدي بطريقة ملائمة وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء) عبد الحميد 2006 ،ص88 (

1-2تعريف الاستماع :

عملية عقلية مركبة تبدأ باستقبال الطالب لأصوات المنقولة عبر الأذن ،فهو بالتالي عملية داخلية ايجابية نشطة يلعب فيها المستمع دورا كبيرا في تكوين رسالة شاملة ،والتي يتم تبادلها في النهاية بين المستمع والمتحدث ومن ثم لا يمكن ملاحظة هذه العملية بشكل مباشر (نورة السيد (2019)، ،ص132)

يعرفه مذكور" أنه إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد للمادة السمعية في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة(2007 ،ص128)

ويعرفه كذلك فاضل فتحي بقوله" هو تعتمد تلقى أي مادة صوتية بقصد فهمها والتمكن من تحليلها ،واستيعابها واكتساب القدرة على نقدها وإبداء الرأي فيها ، إذا طلب من المستمع ذلك".(فاضل فتحي1998 ،ص159)

2/أهمية مهارة الاستماع في المواقف التعليمية

للاستماع أهمية كبيرة بين مهارات اللغة العربية الأساسية ومهارات اللغات الأخرى ،فهي مهارة يشيع استخدامها في كثير من المواقف الحياتية والتعليمية (عبد الرزاق مختار محمود وآخرون 2022 ،ص84)

يستطيع عن طريقه الطفل أن يفهم الألفاظ ومدلولها وذلك بربط الصورة الحسية للشيء الذي يراه واللفظة الدالة عليها .(الهاشمي و العزاوي، 2004 ،ص 44)

3/مهارة الاستماع و القراءة العسيرة:

تتمثل العلاقة بين القراءة والاستماع في الآتي": هناك تأثير كبير للفهم والاستماع في تنمية القدرة والكفاءة في القراءة ،فالاستماع والقراءة متشابهان أساسا فكلاهما مهارة استقبال الأفكار من الآخرين ،وإذا كانت القراءة تتطلب النظر والفهم فإن الاستماع يتطلب الإنصات والفهم.

*عملية الاتصال التي تتم بين الناس عادة تتم من خلال الرموز المنطوقة أي أن عملية الاتصال تشتمل على التعبير كما في الكتابة والكلام أو الاستقبال والفهم كما في الاستماع والقراءة.

*الاستماع يزودنا بالمفردات والتراكيب والجمل التي تستخدم كأسس للقراءة ، والنجاح في القراءة يعتمد على الخبرات السمعية الشفهية للكلمات.

* ومن أوجه التشابه بين الاستماع والقراءة، أن العبارة والجملة والفقرة هي وحدة الفهم أكثر من الكلمة

* وقد أضاف كريمان و إميلي 2003 أن القراءة من الفنون الاستقبالية الإنتاجية التي تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة وكلما أتقن الطفل مهارتي الاستماع والتحدث ساهم ذلك في تدريبه على القراءة .

*ومن البرامج والطرق المعتمدة في علاج عسر القراءة نذكر مايلي:

أ/ برنامج ديستار Distar للقراءة :

يمثل هذا البرنامج نظاما تعليميا مباشرا لتعليم الرياضيات والقراءة وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ من فئة الدعم التعليمي حسب قدراتهم في مجموعات بحث لا يزيد عدد المجموعة عن (5) تلاميذ يجلسون حول المعلم مشكلين ربع دائرة ثم تقدم لهم المهارات القرائية (عادل صلاح غنايم ،2016، ص 457)،ويقسم البرنامج إلى ثلاث (03) مستويات :

• المستويين الأولين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ ويعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تتضمن التمارين التالية:

أ-العاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار .

ب-تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة .

ج-تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات.

اما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على التصحيح لأخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.(محمود عوض 2006 ص56)

ب/برنامج ادمارك للقراءة The Edmark Reading Program:

ولقد نشر هذا البرنامج جمعية ادمارك وهو مصمم لتدريس 150 كلمة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة بطريقة التردد خلف المدرس ويشمل على 277 درس من أربعة أنواع هي

-دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشمل على كلمتين فقط.

- دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة .

- دروس الصور التي تتوافق مع العبارات .

- دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة.

وفي هذا البرنامج تقسم الدروس بطريقة مبسطة مع عمل مراجعات دورية ويسجل استجابات

التلاميذ بطريقة بيانية.(فكري لطيف ، 2015، ص 235)

ج/طريقة رييوس Rebus Approach:

يستخدم في هذه الطريقة صور الكلمات بدلا من الكلمات المكتوبة فعندما يريد الطفل ان يتعلم كلمة كلب فانه يرسم له صورة كلب وتتضمن هذه الطريقة 3 كتب كل كتاب يحتوي على 384 شكل يقوم التلميذ بتسمية هذه الأشكال بالقلم الرصاص .

ولا ينتقل التلميذ للشكل التالي إلا بعد أن يجيب إجابة صحيحة وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

-قاموس من الكلمات المرسومة (اي توجد صورة قطعة)

-قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.

-17 قطعة للفهم القرائي .

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة ويدخل التلميذ بعد ذلك مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.(محمود عوض وزملائه 2006 ص 157)

و يوجد هناك مجموعة من الطرق الأخرى التي من الممكن من خلالها أن يتم علاج صعوبات القراءة وهي :

*** طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:**

تعتمد هذه الطريق في أساسها على حواس السمع ، البصر ، اللمس ، والحركة ، أي أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يستخدمون جميع حواسهم في العملية التعليمية ، وتتطلب من مسلمة بأن بعض التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل حينما يقدم لهم محتوى التعلم ومادته في سياقات متعددة.

وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بالتركيز على تناول الكلمات وفهم معاني هذه الكلمات، وإدراك هذه الكلمات ، حيث يطلب من الطالب أن يقوم بكتابة قصته بأسلوبه وكلماته، وتتشابه هذه الطريقة مع طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، ولكنها تختلف عنها في أنها تقوم على أساس الخبرة اللغوية التي توجد لدى الطفل عند اختيار الكلمات والنصوص،

الأمر الذي يجعل الطفل أكثر نشاطاً وإيجابية . (محمود العوض وزملائه 2006 ص157
(.

وتتم هذه الطريقة من خلال أربع مراحل وهي:

- يختار الطفل الكلمة التي يرغب فيها، ومن ثم يقوم المعلم بكتابتها على الورقة،
ليقوم المعلم بكتابة هذه الكلمة على ورقة وبخط ملون، ويتابع الطفل الكلمة وينطق
حروفها بشكل متتابعي

- يتتبع الطالب جميع كلماته، حيث يقوم بتعلم كلمات ثانية من خلال الاعتماد على
رؤية المعلم يكتب تلك الكلمات، ومن ثم يقوم الطفل بترديد الكلمة، ويعيد كتابتها
مجدداً.

- يقوم المعلم بإطلاع الطالب على كلمات جديدة ومطبوعة، ومن ثم يقوم بتكرار
الطالب لهذه الكلمات بشكل ذاتي أو بشكل ذهني.

- يقوم الطالب بالتمييز بين الكلمات الجديدة من خلال ملاحظته للتماثل الذي يوجد بين
هذه الكلمات وبين الكلمات التي تتم طباعتها لديه.

وتعتمد هذه الطريقة على أسلوبين (محمود عوض الله سالم وآخرون ، 2006 ، ص
158):

- أسلوب (جريس فرنالذ): وعلى الرغم من كونه أسلوب كلاسيكي وتقليدي إلا أنه
شهد تطوراً في الأسلوب وإتساعاً في الاستخدام.

- الأسلوب ذو التوجه الصوتي: يركز هذا الأسلوب على أهمية تعلم الأصوات
باعتبارها مهارة أساسية للقراءة ، ووفقاً لهذا الأسلوب يتعلم التلاميذ أصوات الحروف
ثم تعليمهم تجميع الأصوات لتشكيل الكلمات (عادل صلاح غنايم، 2016، ص484)

*طريق جلينغهام: GILLINGHAM

وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة
بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي وتقوم على:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف .
 - ربط الرمز البصري للحرف مع نطق او صوت الحرف .
- ربط اعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف واصواتها عند سماعه لنفسه او غيره.(محمود النوبي محمد علي 2010ص63)

الفصل الثالث :

البرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي(الصوتي) والذكاءات المتعددة

تمهيد

أولاً :الوعي الفونولوجي

1/تعريف الوعي الفونولوجي

2/ أهمية الوعي الفونولوجي

3/مراحل نمو الوعي الفونولوجي

- 4/مستويات الوعي الفونولوجي
- 5/ الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي
- 6/أنشطة الوعي الفونولوجي
- ثانيا :الذكاءات المتعددة
- 1/تعريف الذكاءات المتعددة
- 2/أنواع الذكاءات المتعددة
- 3/ أسس وجذور نظرية الذكاءات المتعددة
- 4/ أهمية نظرية الذكاءات المتعددة
- 5/التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة
- 6/الأنشطة وفق الذكاءات المتعددة

تمهيد:

يلعب الوعي الفونولوجي دورا هاما في مجال التربية والتعليم ، وهو من الموضوعات التي فرضت نفسها في هذا المجال خاصة في مرحلة الطفولة (المبكرة والمتأخرة) ، وذلك لما له من أهمية في اكتساب اللغة بشكل صحيح أو في التمييز بين لغة وأخرى وفقا للوعي بأصوات هذه اللغة ومن ثم إجادتها بشكل سليم وفعال ، وكذلك الوقاية من صعوبات التعلم وعسر القراءة لما للوعي الفونولوجي من دور هام في اكتساب القراءة والكتابة.

01/ تعريف الوعي الفونولوجي : يقصد بالفونولوجي تلك القواعد التي تحدد أو تحكم طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعرف عليها بين أصحاب اللغة (عبد العزيز السرطاوي، سناء عوراني، عماد محمد الغزو، ناظم منصور، 2009، 24).

ويعرف الوعي الفونولوجي على أنه الوعي بالنظام الصوتي المستخدم في اللغة والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية إتحادها وتجميعها في الكلمات (عبد العزيز السرطاوي وآخرون، 2009، 147).

ويقصد بالوعي الفونيمي التعامل بشكل واضح مع الوحدات الصوتية الصحيحة الأصغر من المقطع، وفي تعريف أكثر شمولاً يمكن النظر إليه على أنه تشكيلة واسعة من المهام تستعمل لتعليم مستويات من الحساسية للخطاب الشفهي وتتعلق بتركيب الكلمات وصولاً لفهم الرمز المكتوب. (محمود جلال الدين، 2013، ص 37)

كما يقصد به أيضاً إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والقدرة التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية وإدراك التشابه والاختلاف بينهما (مصطفى أبو المجد سليمان، 2018 ع 36)، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات وتركيب الأصوات أو المقاطع معاً لتكون كلمات سواء لها معنى أو عديمة المعنى، وتقوية أو سجع الكلمات (التيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة.

ويذكر الزيات (1998) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في المهارات الفونولوجية phonological الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة بين صوت الحرف وإدراكه كرموز.

وفي هذا الصدد ذكرت دراسة عادل عبدالله (2005) إلى أن أهمية الوعي الفونولوجي ترجع إلى أنه يعد ضرورياً لكي يتمكن الطفل من إدراك الحروف الهجائية ومعرفتها. كما أن الوعي أو الإدراك الفونولوجي خلال المرحلة المبكرة مؤشراً قوياً للنجاح اللاحق للطفل في القراءة، أو ما يمكن أن يتعرض له من صعوبات لاحقة في القراءة.

وذكر في دراسة مصطفى (2018) إلى أن تعلم الوعي الصوتي في المرحلة المبكرة يساعد على القراءة المبكرة والحد من احتمالية التعرض إلى خطر صعوبات القراءة. ومما لاشك فيه أن للبرامج التدريبية أهمية كبيرة في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال الذين تعرضوا لتدريب مهارات الوعي الفونولوجي أحرزوا تقدماً كبيراً في مهارة القراءة مقارنةً بالذين لم يُدربوا عليها، ومن الجدير بالذكر أن أكثر من يستفيد من برامج الوعي الفونولوجي هم الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

02/أهمية الوعي الفونولوجي:

أثبتت الدراسات والنظريات العلمية في المجال القرائي أن الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها. ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط التالية(مصطفى ابو المجد وآخرون، 2018، ص 30):

-غيرت الأبحاث منذ عام 1970 النظرة إلى القراءة من كونها إدراكا واستيعابا بصريا إلى نشاط ذي أساس لغوي.

-القدرة على استخدام اللغة في التواصل ليست ضمانة على النجاح في القراءة.
-المهمة الرئيسة للمتعلّم المبتدئ هي إدراك أن الكلام يمكن أن يجزأ وأن هذه الأجزاء يمكن أن تمثل كتابياً.

-مهارات الوعي الفونولوجي - والتي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة - ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى.

-كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة والكتابة يعتمدان بشكل كبير على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية).

-العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.

-الأطفال الذين دربوا على نشاطات وعناصر الوعي حققوا تقدماً عالياً في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا.

-اللغة اللفظية ذات أساس بيولوجي /عصبي، كما أنها تطويرية وتتبع نسقاً معيناً في النمو والتطور في مختلف الثقافات، لكن اللغة المكتوبة ليست كذلك.

*يمثل الوعي الفونولوجي جانباً من الجوانب التي تساعد في فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة، فالعلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة في المجال الصوتي تتضح في مجالات عدة كالمعالجات الصوتية والتعامل معها في مستوى الكلمة ومكوناتها من مقاطع ووحدات أصغر، كما تظهر في استدعاء المعلومات الصوتية كالتسمية والتلفظ والتعرف، وتتصل بإعادة الترميز الصوتي في الذاكرة العاملة، وهي تيسر معالجة المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى وتساعد في استيعاب الجمل(سليمان، 2012، ص.11-12).

وعلى الرغم من هذه الأهمية للوعي الفونيمي فإن البعض يرى أنه ناتج للقراءة وليس عاملاً سببياً في تعلمها، وعلى مستوى آخر هناك إجماع متزايد من خلال النتائج والبيانات التي قدمتها بعض الدراسات والتي تشير إلى أن العلاقة بين قراءة التطوير والوعي الفونيمي علاقة متبادلة، وأن الوعي الفونيمي ضروري لتعلم القراءة لكنه ليس كاف، ومع تطور القراءة يصبح المتعلم أكثر حساسية لمعالجة الأصوات، وتطرح - في الصدد ذاته - قضية هل الوعي الفونيمي هو العنصر الوحيد الذي يجب أن يطور طوال الوقت؟ كما سبقت الإشارة إلى أن الوعي الفونيمي ضروري لتعلم القراءة لكنه ليس كاف حيث يسهم في نمو السيطرة على أصوات اللغة، وعليه فإن مسألة أهمية الوعي بالنسبة للقراءة تأتي كعنصر سببي، في حين يعد تأثير القراءة في الوعي والارتقاء يرتبط بنواتج القراءة.(محمود جلال الدين، 2013، ص39)

03/مراحل نمو الوعي الفونولوجي:

يمر نمو الوعي الفونولوجي بمراحل تساهم في تطويرها الوعي بالنشاطات والتمرينات اللغوية التي تجعل الطفل يكتسب حقیقة الأصوات اللغوية، هذا ما يجعله أيضاً يميز بين الأصوات الفونولوجية المقصودة وغير المقصودة وبالتالي تظهر هذه

النتائج على الطفل أثناء الأداة الشفهية سواء في المدرسة أو مع أصدقائه ، و على الطفل اكتساب الوعي والمعرفة بالأصوات الفونولوجية غير المقصودة والتي تعني النظام الذي يقوم على الحذف وليس على التفكير ، ويساهم للوصول لهذه المرحلة التقطع اللغوي الذي يكسب الطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر اللغة والتي تسمح له بتنظيم أجزاء الفونولوجيا بصفة ضمنية، وعند اكتسابها تلقائيا تساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفونولوجية اللاحقة والتي تكون متتالية للوعي الصوتي، ثم تتجسد إمكانية مراقبة مظاهر الفونولوجيا بالقصد فتكون أكثر فعالية ، وكلما نمت الطفل زاد وعيه بالأصوات واستطاع القراءة والكتابة بشكل جيد في تطور الوعي الصوتي بالتدرج لدى الأطفال.

ولأكتساب نمو الوعي الصوتي يجب اكتساب ثلاثة أشياء: نمو الوعي بالقافية، نمو الوعي بالمقطع، نمو الوعي بالأصوات. (ميهوبي، 2000، ص 165) .

* نمو الوعي بالقافية: من خلال نماذج التماثل U. Goswami تلاحظ القافية في مراحل مبكرة جدا من اكتساب القراءة وهي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية. ولقد أكد Maclean وآخرون وجودها عند 20% من الأطفال ذوي 03 سنوات، حيث قاموا بدراسة الوعي بالقافية ووجدوا أن لديهم كلمات خاصة معزولة (أي كلمات جديدة مكتسبة من المحيط). لهذا يمكن القول أن نمو القافية يكون قبل الدخول المدرسي ولا يتطلب تعلم القراءة بل تكتسب عن طريق تمرينات لفظية وتجارب لغوية من المحيط الذي يحيط به.

أما (Goswami et Bryant) فهم يصفون الوحدات الفونولوجية حسب تقعيدها اللغوي ويميزون بين أربعة مستويات (الكلمة، المقطع، الوحدات تحت المقطعية، والفونيم). وأغلب المراجع تشير إلى الوحدات الفونولوجية. (العربي، 169، 2014،)

* نمو الوعي بالمقطع: لم يعد المقطع يعتبر كسلسلة خطية من الأصوات ولكن كبنية فونولوجية تسلسلية وهو متكون من المنطلق والقافية، و يتم نمو المقطع كما هي عليه القافية فيلاحظ في سن 4 و 5 أشهر من خلال تجارب لغوية متنوعة كما يمكن اكتسابها (القافية أو المقطع) قبل سن التمدرس (شفيقة، 2011، ص 44) .

* نمو الوعي بالصوت: يختلف عن المستوىين السابقين فهذا الأخير يشترط تعلم واضح وى نمو متصلا مع تعلم القراءة عكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا ولكن دائما مندمجا في المقطع وحسب دراسة Goswami يجب الانتظار حتى سن سنوات 05 سنوات حتى يكون اكتشاف الأصوات ممكنا (لواني، 2007، ص28) .

* الوعي بالمقطعية للكلام: وهو القدرة على تحدى، تمىز، عزل والتعامل مع الوحدات اللسانية) مثل المقاطع ومثل القوافي والمجردة مثل الفونيمات. (محمود جلال الدين، 2013، ص38)

04/مستويات الوعي الفونولوجي:

تتباين مستويات الوعي الفونولوجي وتندرج على النحو التالي

* الوعي بالسلاسل الفونولوجية: يظهر الوعي عند الطفل عندما يحاول تردى الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتاج لتقليده لها، وى تطلب التركيز على كى فية النطق وعلى الوحدات المدركة بصورة بارزة كالقافية والمقاطع وىرى كل من Morais وزملاؤه أن مثل هذا الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة. (بومعراف، 2000، ص79)

* الوعي الصوتي: يدرك الكلام على أنه سلسلة من المقاطع الصوتية

يشير (Chinney) إلى أن الأطفال قبل وفي بداية تدرسمهم يخضعون قدراتهم التميزية إلى الخصائص الصوتية النطقية لى الظروف للصوامت ، و إلى نسب ثبات الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت ومنه تحلى للفظية التي تتواجد بها الصوامت والأجزاء يتم عن طريق التعرف إلى الصوامت وبالتالي تحلى لأجزاء لا يخضع إلى العوامل السطحية. (بن قاسم كنزة ،كرمدي محمد نزر الدين 2021 ، ص 164)، أي أن عملية تحلى الصوامت والصوائت تستند بطريقة عشوائية إلى القدرة على تمىز نطق الكلمة وأجزائها المكونة لها.

* الوعي الحرفي: هذا المستوى عكس التصورات الصوتية حيث أن التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الإنتاجات الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بالسلاسل الفونولوجية لعلامات النطق، حيث أنه لا يمكن لنا الحصول علىها إلا عند تهмыш التغيرات الصوتية. فالأطفال يحاولون أولا تحقيق

بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام، ويستدعي هذا الأمر مهام عددة (عدد الكلمات، المقاطع، وتجزئة الكلمات إلى وحدات صغيرة فأصغر ثم إلى عوامل التعرف على القافية) بعد ذلك يتم تجميع هذه العوامل ككل. (إمام مصطفى السيد وآخرون، 2022، ص136).

وقد ترتبط مستويات الوعي الفونولوجي بمستويات الوعي الفونيمي فهي تتضمن الاستماع للكلمات في جملة وللمقاطع في الكلمات، وتعرف التشابهات والاختلافات في الكلمات ونتاجها.

- **المستوى الأول:** يبدأ بالانتباه لتشابه نهايات الكلمات في نشيد أو أغنية و أطلق عليها التقفية، وهو أقل المستويات تعقداً.

- **المستوى الثاني:** تقسيم الجمل إلى كلمات، والوعي بأن اللغة المنطوقة تتكون من كلمات منفردة.

- **المستوى الثالث:** تركز الأنشطة على تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وبناء كلمات من مقاطع.

- **المستوى الرابع:** وتهتم أنشطته بالتشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهاياتها

- **المستوى الخامس:** ويضمن مستوى التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع. (سليمان، 2012، ص56، 58).

وفي تصنيف آخر حسب (2004، Gailt.Gillon) تتدرج المستويات على النحو التالي:

- **مستوى الوعي المقطعي:** ويضمن تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، فمثلاً لفهم الكلمات يمكن أن نجزأ الكلمة إلى مقاطعها الأساسية المكونة لها ويشتل الوعي المقطعي على مبادئ تمكن التلاميذ من تهجئة الكلمات بشكل صحيح ، ومن هذه المبادئ انه كل مقطع من مقاطع الكلمة يتضمن حركة (حركة للصوت المنطوق)، يتضمن المقطع أنماط النبر للكلمة المقطعة.

- **مستوى البدايات والقافية:** ويعد هذا المستوى مستوى فرعي من المستوى السابق (مستوى المقاطع الصوتية)، حيث يركز على تحديد بدايات الكلمات والوزن أو

قافية الكلمة فمثلا كلمة trip في الإنجليزية تتكون من مقطعين، المقطع الأول tr وسمى البداية / في حين ip تسمى القافية أو نهاية الكلمة.

- مستوى الوعي الفونيمي: هذا المستوى يقوم على تجزئة الكلمات إلى أصواتها الأساسية المكونة لها، حيث أن الفونيم هو أصغر وحدة صوتية لها معنى مثال كلمة بقرة فإن صوت الباء هنا وحدة صوتية. لماذا؟ لأننا لو غيّرنا الباء بصوت التاء أو الثاء تنتج لنا كلمتين ثمرة، ثمرة، (عبد الباري، 2011، ص149).

- حسب مستوى الكلمة: يتمثل في قدرة المتعلم في عزل أو تحديد مجموعة من الكلمات الفردية من كلام مكتوب أو منطوق مستوى المقطع الصوتي، ويتمثل في قدرة مستخدم اللغة على مزج الأصوات اللغوية معا. أو تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية .

- مستوى البدايات اللفظية: يتمثل في قدرة المتعلم في التلاعب من خلال الوحدات الصوتية أو الوزن الصوتي للكلام مستوى الفونيم، ويتمثل هذا المستوى في تحديد الوحدات الصوتية المفردة داخل الكلمات . (عبد الباري، 2011، ص148).

05/ الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي :

سبق أن ذكرنا التعريف الموجز للوعي الفونولوجي، ويتضح من خلاله علاقته بالعسر القرائي، في كون أن العسر القرائي هو صعوبة في القراءة تحدث لدى الطفل بالرغم من الذكاء عنده، عاديًا كان أو متوسطًا على الأقل، وبرغم الظروف التعليمية والاجتماعية المناسبة وبرغم عدم وجود اضطرابات نفسية أو انفعالية أو عصبية...

وبالتالي فالمشكلة هي في وجود قصور في القدرات الفونيمية لدى الطفل وهناك وجهتا نظر مختلفتان تتلخص في: أن القصور والضعف في الجانب الفونيمي لدى الطفل الذي يعاني من العسر القرائي يعوقان لديه نمو القدرات الصوتية، وأن الوعي الصوتي ينمو ويتطور بصورة مستقلة في سياق تعلم القراءة، وأن الجانب السيمنتي (الدالي) يتم تعلمه واكتساب مهاراته من خلال اللغة الشفوية أو المنطوقة.

إن القدرة على القراءة والفهم يتوقف على التعرف الآلي السريع، وفك رمز الكلمات المفردة، وهو يعتمد على القدرة على تقسيم الكلمات والمقاطع إلى أصوات من هنا نشير إلى أن الوعي الصوتي يأتي قبل مهارات فك الرموز، وبدلاً من الإشارة إلى القدرة على المطابقة من الحرف / الصوت أو نطق الكلمات صوتياً، يشير الوعي الصوتي إلى وعي يأتي قبل هذه القدرات وهي من عناصر الوعي الفونولوجي، ونستنتج أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي (ماهر علي عبابنة، 2010، ص، 64):

- بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.
- بعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
- بعد علاجي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

*من خلال العرض السابق لمستويات الوعي الفونولوجي ولعلاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة نشير إلى أن الوعي الصوتي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكلمات وكيفية التعرف عليها حيث أن هذه العملية تتم من خلال عمليتين رئسيتين هما:

التمثيل الحسي للمدخلات السمعية والبصرية للكلمات بصورتها المنطوقة والمكتوبة، والعملية الثانية تقوم على الربط بين كلا الجانبين المسموع والمكتوب وتحديد الأصوات اللغوية وارتباطها بالحروف المكتوبة أو بتمثيلات البصرية المحددة.

الوعي الفونولوجي ومهارة الاستماع للتلاميذ ذوي عسر القراءة

إن مهارة الاستماع تشتمل على الفهم السمعي والإدراك السمعي، وللإدراك السمعي دور مهم

للتلاميذ بصفة عامة ولعسر القراءة بصفة خاصة في تحقيق تعلم سليم في مختلف المواقف التعليمية، إذ يستطيع من خلاله أن يستوعب ما يقال وما يثار من نقاش

ويكون في الوقت نفسه قادرا على إتباع التعلمات والقدرة على التفكير اللفظي والفهم الكلي، إذ تعرف صعوبات القراءة بأنها عدم قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات وتمييزها وفهمها وتفسيدها وتكون الصعوبة ممثلة بالعيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وتعاني هذه الفئة من التلميذ من صعوبة في قراءة الكلمات وتهجتها (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص 125).

* إن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك التلميذ قدرات تجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة التلميذ على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات. وتقاس هذه القدرة عن طريق مقارنة المبنى الصوتي للكلمات وذلك من خلال عزل الفونيم الأول أو الأخير عن الكلمة ومزج فونيمات أو مقاطع لتكوين كلمة أو تركيبتها، ويتعلق الوعي الفونولوجي بالإدراك السمعي الجيد، فالتلميذ الذي يصعب عليهم الإدراك السمعي أو لديهم مشكلات في هذا المجال يصعب عليهم أيضا تطوير الوعي الفونولوجي، ويتطلب الوعي الفونولوجي قدرة ذهنية خاصة، وهي القدرة الميثالغوية وتعني قدرة التلميذ على تحليل المبنى الصوتي للغة وتتميز بالقدرة على تمييز قافية الكلمات وإدراك المبنى المقطعي للكلمات (تقطيع الكلمات إلى مقاطع)، وتشكل هذه القدرة عاملا مهما وخطوة أولى في تحصيل الوعي الفونولوجي للفونيمات (خصاونة، 2013، ص 158).

لقد أولت العديد من الدراسات مهارة الاستماع والوعي الفونولوجي قيمة خاصة، وذلك أن مهارة الاستماع تعتبر وسيلة الطفل الوحيدة في سن الروضة إلى التمييز السمعي وفهم المسموع والاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة، ولأن مهارة الوعي الفونولوجي تلعب دورا حاسما في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة عند التحاق الطفل بالمدرسة خاصة عند ذوي عسري القراءة. (خصاونة، 2018، ص 591).

يتضح مما سبق:

- أن صعوبات الإدراك السمعي قد ارتبطت بصعوبات التعلم، إذ يرى الكثير من الباحثين أن القصور النمائي لعمليات الإدراك السمعي تؤثر بشكل كبير في نجاح

عملية القراءة ،حيث أن القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية تعد أساسية في مهارة القراءة ،فكلما ازدادت كفاءة التلميذ في تحويل الكلمات إلى أصوات مفردة كان مستواه في القراءة أفضل ، وعادة ما يخفق ذو صعوبات القراءة في تميز التركيب الصوتي للغة المنطوقة.



شكل رقم : 01 التسلسل المنطقي لاكتساب القراءة بيسر

أنشطة الوعي الفونولوجي

1/القاعدة النورانية

طرق تدريس القاعدة النورانية للأطفال

– الدرس الأول: حروف الهجاء المفردة.

ليحفظ المدرس أسماء المفردات كما هي مكتوبة من أولها إلى آخرها ليستقرا الطالب المفردات من آخر السطر إلى اليمين وكذلك من الأعلى إلى الأسفل ،ويحفظ الطالب جيدا- أيضا- هل النقاط تحت أو فوق وكم هي وليهتم المدرس جل اهتمامه بطريقة التعليم هذه وإلا فيخشى ضياع عمر الطالب وجهد المدرس.(نور محمد الحقاني1422 ص 5)

– الدرس الثاني:حروف الهجاء المركبة.

1-ليعرف الطالب حرفا حرفا من الحروف المركبة مثلا في (لا)الحرف الأيمن لام والأيسر: ألف .

2- يحفظ الطالب الحروف المتشابهة الأشكال بتغيير وتبديل النقاط ،فيها وهي الحروف التي يكون الفرق بينها بالنقاط مثل (ب ت ث)و(ج ح خ)و(د ذ)و(ز ر)....الخ فمثلا يسأل الطالب: لو وضعنا نقطة (ب) أعلاه فأى حرف يكون ولو وضعنا نقطتي (ت)أسفلها

فإلى أي حرف يتحول وما الفرق بين (ت) و(ق) ، وبين (ش) و(ث) و هكذا.(المرجع نفسه ص6-7)

- الدرس الثالث: الحروف المقطعة

يدرس هذا اللوح مع مراعاة أن (اللام) إذا جاء بعدها (ميم) تكون الميم مشددة وكذا (السين) إذا جاء بعدها (ميم) تكون مشددة، أيضا وتغن تلك الميم وكذا النون من (عين) و(سين) في كهيعص وعسق، وكذا يلاحظ فيه أن الحرف الذي كتب عليه المد يمد ست حركات.(المرجع نفسه ص9)

بعد الانتهاء من الدرس الثاني والثالث (الحروف المركبة والمقطعة يجب أن تكون لدى الطالب القدرة في معرفة وتمييز أي حرف من الحروف).(الحقاني، الراعي 1427هـ ص9)

- الدرس الرابع: الحروف المتحركة (الحركات الثلاث الفتحة الكسرة الضمة)

1- تحفظ الحركات بحيث يقال فوق فتحة سَ، تحت كسرة سِ، فوق ضمة سُ، منتثية الرأس (على شكل الواو الصغير) ، تشكل الحروف بالحركات ويفهم الطالب، فلا تتركوا الطالب وهو يمد الحركات مدا ولا يسرع في قراءتها بحيث تحس الهزة ولا يقرأها مجهولة مفخمة.

2- يدرّب الطالب على القراءة اللوح من الأعلى إلى الأسفل ومن اليسار إلى اليمين أيضا حتى يتمكن من قراءة الحركات مع الحروف هدرأ (سريعا) من غير تردد .

3- الألف الساكن أو المتحرك بأي حركة فانه يقال له همزة.(نور محمد الحقاني 1422هـ ص 9-10-11)

- الدرس الخامس: الحروف المنونة

يقال للفتحتين والكسرتين و الضمتين: (تنوين) ، ويدرب الطالب في هذا اللوح على العمل بالغنة أيضا، وهي اسم للصوت المستور في الأنف ولا يذكر الألف والياء في تنوين الفتحة مثل (با) و (دى).

-طريقة هجاء التنوين: ميم فتحتين من، ميم كسرتين من، ميم ضمتين من ،ثم ينطق ما م م وهكذا. (المرجع نفسه ص11-12-13)

الدرس السادس : (تدريبات على الحركات الثلاث والتنوين)

- هنا يطلب من الطالب أن يتهجى بنفسه والأستاذ يعلمه كيف يوصل الحروف بعضها ببعض (مثل :همزة فتحة ا، با فتحة ب: اب، دال فتحتين دا ،أبدا).

- إذا لم يتمكن الطالب من قراءة الحروف أو الحركات تماما فعلى الأستاذ أن يعيده إلى قراءة الدروس السابقة ،فلا يقرئه هذا الدرس إلا إذا تمكن من التهجى بنفسه، و لا يترك هذا الأصل في أي مكان أي لا ينقل المعلم الطالب إلى اللوح التالي إلا بعد أن يتأكد من فهمه للدروس الماضية.

2/أنشطة تدريبية قرائية:

التدريب القرائي(01):

الإجراء:

تطلب المعلمة من التلميذ قراءة الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على السرعة

- -قرأ وكتب -درس ونجح
- -طلع ونزل -فتح وأخذ
- ركع وسجد -سقط ونهض
- طبخ واكل -سبح وغطس
- وقف ونظر -ذهب ورجع
- أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة.

التدريب القرائي(02):

الإجراء:

تطلب المعلمة من التلميذ قراءة الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على السرعة.

- لعب ولحق -تعب ومرض.
- سمع وعلم -نشط ولقي.

- أسف وندم - وسع وفهم.
 - فرح وضحك - عطش وشرب.
 - نسي ونضج - رغب وصحب.
- أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة.
- تدريب قرائي(03):
- الإجراء:

تطلب المعلمة من التلميذ قراءة الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على السرعة.

- احمد يكتب - وعمر يقرأ
- هند تطبخ - ولين تكنس
- أشعب يخطب - وأنور يسمع
- ريم تلعب - وبدر يدرس
- أيمن يشرح - ومريم تفهم
- أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة.

تدريب قرائي(04):

الإجراء:

تطلب المعلمة من التلميذ أن يقرأ الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على التلميذ

- تدريبات على المد بأنواعه الثلاث مد بالألف ومد بالواو ومد بالياء
- نزور جارنا ونكرم ضيوفنا.
- يا سالم أطع أباك واحترم أخاك.
- نخلينا شجره طويل ورطبه لذيذ.
- نعود مريضنا وندعو صديقنا.
- أيمننا عظيم وخير بلدنا وفير.
- أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة

ثانيا: الذكاءات المتعددة.

1/تعريف الذكاءات المتعدد (Multiple Intelligences) :

تعرف إيمان عباس (2011) الذكاء المتعدد على انه إمكانية بيولوجية تعد نتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته وفي الكيفية التي ينموا بها ذكائهم ذلك أن معظم الناس يسلكون على وفق المزج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة. (إيمان عباس الخفاف 2011 ص 73)

وهناك تعريف آخر يقول بأنه مجموعة من الذكاءات التي اقترحها العالم (هوارد جاردنر) في نظريته الذكاءات المتعددة، وتضم تسعة ذكاءات هي الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني (البصري)، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي. (جابر، 2003، ص10)

تعرف هذه النظرية الذكاء بأنه إمكانية بيولوجية نفسية تشمل ثلاث عناصر وهي مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة اليومية، و القدرة على خلق وابتكار نتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة ثم القدرة على اكتشاف أو خلق مسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. (إبراهيم، 2011، ص 61 – 62)

2/أنواع الذكاءات المتعددة :

ولقد قدم (جاردنر) وسيلة لرسم خريطة المدى العريض للقدرات التي يمتلكها الناس وذلك بتجميع هذه القدرات في ثمان فئات أو ذكاءات والمهم ان يعرفها الوالدين جيدا ويعرفون كيف يكتشفونها ويقوموا بتنميتها لدى ابنائهم في البيت والمدرسة (محمد عبد الهادي حسين 2014 ص 154)

*الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence:

وهو القدرة على استخدام الكلمات شفويا بفاعلية (كما هو الحال عند القاص والخطيب والسياسي) أو تحريريا (كما هو الحال عند الشاعر وكاتب المسرحية و المحرر او الصحفي).

ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والبإبعاد البرجماتية العملية لها وتضم بعض هذه الاستخدامات الإقناع (أي استخدام اللغة لإقناع

الآخرين باتخاذ مسار معين في العمل) ومعينات الذاكرة (استخدام اللغة لتذكر المعلومات (والشرح (استخدام اللغة للإعلام والتثقيف) وما بعد اللغة Metalanguage (استخدام اللغة لتحدث عن نفسها). (جابر عبد الحميد جابر 2003 ص 10)

***الذكاء الرياضي-المنطقي Logical-Mathematical Intelligence:**

ويتمثل هذا النوع من الذكاء في القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة ومهارة ويمكن ان يظهر ذلك في بعض المهن مثل المحاسب - المدرس الرياضيات -الإحصائي وكذلك القدرة على التفكير المنطقي (العالم - مصمم برامج الكمبيوتر-أستاذ المنطق) ويتمكن هذا الذكاء في البراعة في الوصول إلى النتائج بناء على الافتراضات المنطقية والقدرة على التصنيف والتجميع و الاستدلال و التعميم واختبار الفروض والمعالجات الحسابية والرسوم والأشكال البيانية. (عبد الهادي مصباح 2006 ص 80-81)

***الذكاء المكاني Spatial Intelligence :**

وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني Visual-Spatial بدقة (كما هو الحال عند الصياد والكشاف او المرشد)وان يؤدي أو يقوم بتحويلات Formations-Tran معتمدا على تلك الإدراكات (كما هو الحال عند مصمم الديكورات الداخلية والمهندس المعماري والفنان أو المخترع) وهذا الذكاء يتضمن ويتطلب الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة و المجال أو المساحة والعلاقات التي توجد

بين هذه العناصر ويضم القدرة على التصوير البصري وان يمثل الفرد ويصور بيانيا الأفكار البصرية أو المكانية وان يوجد نفسه على نحو مناسب في مصفوفة مكانية A Spatial Matrix. (محمد عبد الهادي حسين 2014 ص 155-156)

***الذكاء الجسدي -الحركي Bodily-Kinesthetic Intelligence:**

وهو الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر (كما هو الحال عند الممثل والمقلد المهرج والرياضي او الراقص)واليسر في استخدام الفرد ليديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها (كما هو الحال عند الحرفي والميكانيكي أو الجراح) ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محددة كالتأزر و التوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة وكذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه (أي الاستقبال الذاتي)والاستطاعة للمسية. (إيمان عباس الخفاف 2011 ص 77)

***الذكاء الموسيقي الإيقاعي Musical-Rythmic Intelligence:**

القدرة على إدراك وفهم الموسيقى والتحليل الموسيقي والتعبير الموسيقي نقدا وتأليفا وعزفا وتمييز طبقات الصوت والإيقاع ودرجة النغمة، ويتضمن هذا النوع من الذكاء الحساسية للإيقاع والنغمة والميزان الموسيقي ولون النغمة في قطعة موسيقية كما يعني الفهم الشكلي للموسيقى والفهم المنهجي والتحليل الفني. (صلاح الدين محمود 2006 ص238)

***الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence:**

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من اللامعات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك اللامعات بطريقة علمية (أي تؤثر في مجموعة من الناس ليتبعوا خطا معيناً من الفعل). (محمد عبد الهادي حسين 2014 ص 157-158)

***الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence:**

معرفة الذات على إدراك وتمييز أمزجة ونوايا ودوافع ومشاعر الأشخاص الآخرين. ويمكن لهذا الذكاء أن يتضمن حساسية تجاه تعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين عدة أنواع مختلفة من الإشارات الشخصية والمقدرة على التجاوب بفاعلية تجاه هذه الإشارات بطريقة واقعية (مثلا التأثير على مجموعة من الناس ليتبعوا مسار عمل معين). (توماس ارمسترونج 2006 ص 3). وهذه الفئة من الناس تتميز بالاستقلالية والقدرة على إدارة الذات ويقدمون آراء قوية في المسائل الخلافية ولديهم شعور كبير بالثقة بالنفس ويحبون أن يقوموا بالأعمال و المشاريع لوحدهم وقد يلزمون أنفسهم بأشياء لم تطلب منهم ولا يلتزم بها الآخرون. (خير سليمان شواهين 2014 ص 11)

***الذكاء الطبيعي Natural Intelligence :**

الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية العديدة (نبات -حيوان) في بيئة الشخص. ويتضمن أيضا الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى (مثلا تشكيلات السحاب

والجبال) والمقدرة على التمييز بين الأشياء غير الحية كالسيارات والأحذية الرياضية و غلافات الأسطوانات. (ثوماس ارمسترونج 2006 ص 3)

إن الأطفال المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية ويحبون معرفة الشئ الكثير عنها كما يحبون الوجود في الطبيعة وملاحظة مختلف كائناتها الحية. (إيمان عباس 2011 ص 95).

3 /أسس وجذور نظرية الذكاءات المتعددة

تعود جذور نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام (1979) عندما طلبت مؤسسة برينارد فان لير من جامعة هارفرد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقويم المعارف العلمية والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة، وبهدف تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي مكون من مجموعة من الباحثين في الجامعة من تخصصات مختلفة، قاموا بأبحاث مضمنة استمرت سنوات عديدة، إذ تم البحث في المجالات المعرفية والذهنية واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانيات في الواقع التطبيقي، فعمد الباحثون إلى البحث في التاريخ والعلوم الفلسفية والطبيعية و الإنسانية، و من هنا ولدت فكرة البرنامج البحثي الذي أدى إلى ظهور نظرية الذكاءات المتعددة. (حمزة هشام السلطاني 2015 ص 15)

وقد قدم كاردنر نظرية جديدة للذكاء من خلال ملاحظاته للعديد من الأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية خارقة في بعض الجوانب لكنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء واستند أيضا إلى فكرة أن الضرر الذي يلحق في بعض المناطق من الدماغ ربما يؤثر في وظيفة معينة دون الوظائف الأخرى. (الزغول 2001 ص 243)

فعلى سبيل المثال لاحظ كاردنر أن طفلا كانت نسبته الذكاءية (50) إلا أنه كان قادرا على ذكر تاريخ أي يوم من أيام الأسابيع الواقعة بين (1880-1950م) وكان كذلك قادرا على العزف على آلة البيانو بالسماع وغناء أي مقطوعة غنائية بلغات أجنبية من مجرد سماعها أول مرة وتهجئة أي كلمة تقال له تهجئة عادية أو عكسية فضلا عن قدرته على حفظ

خطب طويلة وقد عرف الكثيرون بقدرتهم على القيام بالعمليات الحسابية الأربع بإعداد طويلة شفويا بحيث يعادلون في دقتهم وسرعتهم الآلات الحاسبة فقد استرعت مثلثات هذه الحالة انتباه كاردنر الذي بات يعتقد بان الذكاء المؤلف من أنواع يقوم كل منها بعمله مستقلا استقالا نسبيا عن الآخر. (الوقفي 1998ص527)

*ويمكن أن نحدد أهم الميادين التي شملها البحث في نظرية الذكاء المتعدد والتي تشكل الدعامة العلمية لهذه النظرية وهي النمو الذهني للأطفال العاديين إذ تم البحث في المعارف المتوفرة حول نمو مختلف الكفاءات الذهنية لدى الأطفال العاديين و دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدماغية و حدوث تلف في بعضها مما يؤدي إلى فقدان وظائف بعضها أو تلفه بشكل مستقل عن غيرها و دراسة تطور الجهاز العصبي حوالي ربع قرن من الزمن للوصول إلى بعض الأشكال المتميز للذكاء ودراسة الأطفال الموهوبين والعاديين والأطفال الذين يظهرون صعوبات تعليمية ودراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة. (نبيل رفيق محمد إبراهيم 2011 ص 52).

*وقد بينت نتائج الدراسات التجريبية لكاردنر التي استمد جذورها من دراسات المخ هناك عدة معايير تعد بمثابة الأسس النظرية والعلمية لنظرية الذكاء المتعدد وهذه المعايير يمكن عرضها على النحو التالي الاستقلال الموضعي في حالة التلف الدماغى بمعنى إن أي ذكاء من الذكاءات المختلفة لدى الفرد إذ تعرض لتلف مخي فمن المحتمل أن يحافظ على استقلاله النسبي عن الذكاءات الأخرى وان الكفاءات المختلفة للأفراد الموهوبين والمتخلفين عقليا تؤكد على إمكانية ملاحظة الذكاء الإنساني في أشكاله المنعزلة المستقلة وإنها رغم ارتباطها بعوامل وراثية أو بمناطق عصبية معينة في الدماغ إلا أنها تؤكد على وجود ذكاء محدد ولذلك نجد إن بعض الأفراد لديهم نوع معين من الذكاء مرتفع

بينما تكون بعض أو كل ذكاءاتهم الأخرى في مستوى منخفض. (الفقيهي 2003ص 76)

4/أهمية نظرية الذكاءات المتعددة

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي، حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء، بعكس هذه النظرية التي تساعد على

كشف القدرات والفروق الفردية، وقد أكدت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة فاعليتها في الجوانب التالية:

- 1 -تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ، ورفع مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى التعليمي.
- 2 -إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة.(مجيد، 2009 ص،47).

كما تحت هذه النظرية التربويين على:

- فهم قدرات واهتمامات الطلاب.
 - -استخدام أدوات عادلة في القياس تركز على القدرات .
 - -المطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات.
 - -مرونة حرية التدريس للطلبة (كاختيار الطلبة للطريقة التي تناسبهم في الدراسة).
- و تساعد هذه النظرية على انه يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه وتلائم قدراته، ويتوقع أن ينجح فيها فإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد قد يساعد ذلك على حل الكثير من المشاكل.

تتحدث نظرية الذكاءات المتعددة عن الخبرة المتبلورة وهي قابلية التفاعل بين الفرد و أي ميدان من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب مع وجود القدرة والممارسة ومناسبتها لطبيعة الفرد نفسه.

وباختصار فإن "جاردنر" يرى أن صقل الخبرة يحتاج إلى ممارسة وتدريب ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في التربية من حيث دراسة تاريخ والذي قد يساعد على الكشف عن تطور ذكاء معين في شخص معين.(السرور، 1998، ص 338 - 339).

ويمكن تحديد أهمية نظرية الذكاءات المتعددة فيما يلي:

- -زيادة التحصيل الدراسي من خلال تفعيل جملة من الأنشطة التربوية.
- -مساعدة المعلم في عملية التعليم بما يتفق وقدرات كل متعلم.
- -إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم و التعبير عن ما يجول بخاطرهم بالطريقة المناسبة لهم.
- -توسيع دائرة الاستراتيجيات التدريسية.

5/-التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة أعظم إسهاماتها للتربية من خلال اقتراحها أن المدرسين بحاجة لتوسيع حصيلتهم من الاستراتيجيات لتتعدى النواحي اللغوية والمنطقية، وتكسر المدخل الضيق للتعليم إلى إيقاظ عقول الطلبة، ولذلك فهي تقدم الفرص الكافية للمدرسين لتأمل عملهم وفهمه بصورة أفضل من خلال تفكيرهم بالأسلوب الذي يؤدي إلى نتائج جيدة. (نبيل رفيق محمد إبراهيم 2011ص57)

لذا من الضروري عند تطبيق نظرية الذكاء المتعدد لا بد التحقق من الأسس التالية:

-الذكاء ليس مفردا ولكنه متعدد ومتنوع وخاضع للنمو و التنمية و التغير، وكل فرد يملك تشكيلة متنوعة لمجموعة ذكاءات نشيطة كلها داخل الفرد الواحد مع منح الفرصة لكل واحد للتعرف على ذكائه، لأن استعمال احد أنواع الذكاء المتعدد يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من الذكاء. (حسين 2005ص51).

- -إنها تتجمع بطريقة فريدة لدى الفرد لتمثل أنواع الذكاءات.
- -إن كل فرد لديه عدة ذكاءات وفقا لنظرية الذكاء المتعدد وهي الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، و الذكاء الطبيعي.
- -أن مستوى الذكاءات يختلف من فرد للآخر.
- -معظم الأفراد يمكنهم تنمية كل ذكاء من الذكاء المتعدد الى مستوى ملائم من الكفاية، فالذكاء يمكن اكتسابه عن طريق التدريب والتشجيع المناسبين.
- -إن لثقافة الفرد وتجاربه ومعارفه وخبراته السابقة دورا أساسيا في بناء المهارات لكل الذكاءات. (إبراهيم 2011، ص 57 - 59 - 61)
- -إن تطبيق نظرية الذكاء المتعدد يساهم بصورة واضحة في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المواد الدراسية.
- -إن تطبيق نظرية الذكاء المتعدد في تدريس الموضوعات الدراسية يسهم بشكل كبير في زيادة دافعية الطلاب وميولهم نحو المادة الدراسية.
- -التحسن في الممارسات و التطبيقات العملية.

• -العمل على إعداد برنامج متنوعة تشمل أنشطة تقابل الذكاءات وتعرض الطلاب لها بحيث تقابل قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة، ومن ثم تقلل الفجوة بين مستوياتهم المختلفة

• -تطوير المناهج الدراسية بحيث تقابل احتياجات الطلاب.(الشرقاوي، 2007، ص 275).

6/الأنشطة وفق الذكاءات المتعددة:

*الذكاء اللغوي: الثعلب و الطبل- الأميرة الذهبية - نصيحة السلحفاة- من أنا -التعرف على حواس الإنسان- جحا وحماره وولده -إتباع التعليمات.

*الذكاء الحركي: لمس الزميل- أين ذهبت سلمى - أعطني عملا -رحلة إلى الريف - السندويش المبتسم -على مائدة الطعام- المصباح الصيني- لعبة الأرجل الحافية -تصنيف الفاكهة- لعبة السمع إيجاد الفروق- تشكيل طائرة .

*الذكاء المنطقي :اختبار لتذوق- خارطة الكنز- من أنا -تصنيف السيارات حسب استخدامها -التعرف على الصور المطابقة للشكل الأول- تحديد الجزء الناقص- تصنيف الفاكهة -الأرانب المختبئة -لعبة السمع- التعرف على حواس الإنسان- إيجاد الفروق - تشكيل طائرة.

*الذكاء البصري: صورة حيوانات مجزئة -التتبع البصري- لعبة الأرجل الحافية- تحديد الجزء الناقص- تصنيف الفاكهة -الأرنب المختبئة- إيجاد الفروق- تشكيل طائرة - الطقس- التصور البصري.

*الذكاء الشخصي: الأصدقاء الثلاثة - مهنتي .

*الذكاء الاجتماعي: جحا وحماره وولده- الأصدقاء الثلاثة -على المائدة الطعام -لعبة الأرجل الحافية- الأشكال الهندسية.

*الذكاء الطبيعي: أعطني عملا- السندويش المبتسم -الفصول الأربعة- تصنيف الفاكهة- البيئة الطقس.(إيمان عباس الخفاف 2011 ص359)

النشاط(1) :التتبع البصري

المواد المطلوبة: صور حيوانات مختلفة وصور مقطعة لنفس الحيوانات.
الخطوات:

- تعرض الباحثة صور حيوانات مختلفة
- تعرض الباحثة صور مقطعة لنفس الحيوانات.
- تتطلب الباحثة من الأطفال النظر إلى الحيوانات في الصورة الأولى وتشكيل الحيوانات في الصورة الأولى وتشكيل الحيوانات في الصورة الثانية بحيث تكون مطابقة للأولى.



نشاط (2): التعرف على الصورة المطابقة للشكل الأول.

المواد المطلوبة: صور متنوعة وفيها صورة واحدة مشابهة للصورة رقم 1.

الخطوات:

-تعرض الباحثة الصور أمام الأطفال.

-تطلب الباحثة من كل طفل أن ينظر إلى الصور ويؤشر على الصورة المطابقة للصورة

1.



نشاط (3): الفرق بين الصورتين

المواد المطلوبة: صور فيها اختلافات

الخطوات:

- تعرض الباحثة صور فيها اختلافات.
- تطلب الباحثة تحديد الاختلافات الموجودة بين الصورتين.



الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. تمهيد:
2. منهج الدراسة.
3. حدود الدراسة.
4. عينة الدراسة.
5. أدوات الدراسة.
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة.
7. ملخص الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة وإجراءاتها التي تهدف لبيان فاعلية لبرنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة المتعسرين قرائيا وتعتبر الدراسة الميدانية احد الأجزاء المهمة في البحث حيث يتم فيها القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي تتضمن التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة وإمكانية الوصول لتحديد وضبط عينة الدراسة الأساسية بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ثم القيام بالدراسة الأساسية وعرض عينة الدراسة وكذا إجراءات تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة من أجل جمع البيانات الضرورية للإجابة على تساؤلات الدراسة والتأكد كد من فرضياتها لذا سيتم التطرق في هذا الفصل أولا الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ونتائجها وثانيا الدراسة الأساسية وعينة الدراسة وطريقة اختيارها وكذا وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية بالإضافة إلى البرنامج التدريبي أهدافه وطريقة تنفيذه وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة

1-منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. (العساف 1995-90)

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وهو المنهج الذي يتحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما، وفي هذه الدراسة كان لطبيعة المتغير المستقبل وهو البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي والمتغير التابع وهو مهارة القراءة وظرف العينة دور في اختيار تصميم المجموعة الواحدة بقياسات متكررة قبلية وبعدية .

2-حدود الدراسة:

أ. الحدود الزمانية: امتدت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2022/2023.

ب. الحدود المكانية: شملت الدراسة ابتدائية القارة الشرقية للمقاطعة التربوية ببلدية الوادي — ولاية الوادي.

ج. الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

3- عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 585 من تلاميذ ابتدائية القارة الشرقية من العام الدراسي 2022/2023 موزعين على 12 قسم.

3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعد العينة جزء من مجتمع الدراسة والذي تتوفر فيهم نفس خصائص ذلك المجتمع (ابو عام 2004-153) تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة أولية من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ضعيفي التحصيل الدراسي خاصة في مادة القراءة تحديدا وبعد الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي حيث بلغ عدد العينة والذي بلغ عددها 30 تلميذ من قسم ثانية ابتدائي 2.

أ- أهداف الدراسة الاستطلاعية

يهدف الباحث من القيام بهذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة المجتمع الأصلي لتحديد العينة الأساسية.
- معرفة مدى ملائمة الاختبارات لأفراد العينة.
- تطبيق البرنامج التدريبي على العينة الاستطلاعية.

ب- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- ضبط إجراءات الدراسة الأساسية من حيث التاريخ والوقت والوسائل اللازمة.
- اختيار العينة الأساسية.
- ملائمة الاختبارات لأفراد العينة.

3-2- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ من قسم ثانية ابتدائي 02 تم اختيارهم بطريقة قصدية حيث شملت كل تلاميذ قسم الثانية 2.

جدول (01) توزيع عينة الدراسة وفق المدرسة

المدرسة	المجموعة	العدد	البنات	الذكور
ابتدائية القارة الشرقية	مجموعة الدراسة	30	20	10

4- أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على وصف أداة التقييم لصعوبة القراءة وبرنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين قراءة ذوي صعوبة القراءة، وهذه الأداة من بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد فتحي الزيّات 2007.

4-1- وصف مقياس صعوبة القراءة:

هو مقياس فرعي من بطارية أعدّها فتحي الزيّات حيث تتمثل هذه البطارية في مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم أو وليّ الأمر لمدى تواتر الخصائص السلوكية؛ المميّزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة من خلال الملاحظة المباشرة التي ترداد هذه الأنماط في الصف أو المدرسة أو البيت، وتتكون هذه البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسية موزعة على شعبة فرعية هي مقياس صعوبات التعلم النمائية ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمي ومقياس السلوك الاجتماعي والانفعالي وبناء على هدف الدراسة أخذت الباحثة في المقياس من عشرين عبارة الإجابة عنها ب دائما غالبا أحيانا نادرا لا تنطبق التي تأخذ درجات 1234 صفر وبذلك تصبح اقل درجة 80 حيث قدر العاديون أي طلبة الذين لا يعانون من صعوبات تعلم القراءة من 0-22 وصعوبات القراءة الخفيفة من (23-40) والمتوسطة من (41-60) والشديدة من (61 فأكثر) كما ورد في المقياس الأصلي.

4-2- الخصائص السيكمترية لمقياس صعوبة القراءة:

ثبات المقياس:

تم استخراج معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جيتمان، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (04) معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمقياس تقدير عسر القراءة

طريقة الحساب	كرونباخ A	التجزئة النصفية
النتائج	0.96	97.0

يتضح من الجدول رقم (4) السابق أن قيمة معامل α لكرونباخ تقدر بـ (0.96)، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان (0.97)، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجات عالية من الثبات.

صدق المقياس:

تم حساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس حيث يتم قياسه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية.

جدول (05) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية

رقم البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.71	0.01
02	0.52	0.01
03	0.81	0.01
04	0.78	0.01
05	0.87	0.01
06	0.90	0.01
07	0.83	0.01
08	0.81	0.01
09	0.45	0.05
10	0.86	0.01
11	0.86	0.01
12	0.71	0.01
13	0.86	0.01
14	0.85	0.01

0.01	0.85	15
0.01	0.82	16
0.01	0.73	17
0.01	0.88	18
0.01	0.79	19
0.01	0.79	20

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم الارتباط تراوحت ما بين (0.45 و 0.90) ودالة إحصائية عند (0.01 و 0.05) وهي قيم دالة إحصائية، و منه نقول أن قيم بنود المقياس مقبولة و الأداة صادقة.

5-البرنامج التدريبي:

قامت الباحثتان بإعداد برنامج تدريبي قائم على مهارة الوعي الونولوجي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية الأداء القرائي لعينة من التلاميذ سنة الثانية ابتدائي من خلال:

(ا) الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر مهارة الوعي الصوتي على مهارة القراءة لدى التلاميذ صعوبات تعلم القراءة.

ب) بعض أنشطة القاعدة النورانية :

الدرس الأول: مراجعة حروف الهجاء المفردة.

الدرس الثاني: مراجعة حروف الهجاء المركبة.

الدرس الثالث: مراجعة الحروف المقطعة.

الدرس الرابع: مراجعة الحروف المتحركة الحركات (فتحة – ضمة ، كسرة).

الدرس الخامس: مراجعة الحروف المنونة.

الدرس السادس: تدريبات على الحركات والتنوين.

ج) أنشطة الذكاءات المتعددة : وتعمل هذه النشاطات على تزويد المتعلم بخبرات

تعليمية تمكنه من ممارسة عمليات معرفة (عقلية) معينة تسهل بناء المعرفة وتطورها ومن هنا تبرز أهمية هذه النشاطات وأثرها على عملية التعلم

د) تجربة الباحثة بوزيان سميرة كمعلمة لغة عربية.

5-1- أهداف البرنامج:

الهدف العام: بيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تحسين قراءة التلاميذ المتعسرين قرائيا.

الأهداف الإجرائية: تحسين قراءة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتنمية مهارات التواصل وزيادة الثقة بالنفس الأسس النفسية والتربوية التي يستند إليها البرنامج. بني البرنامج في ضوء بعض الأسس النفسية والتربوية؛ والاجتماعية منها:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- مناسبة الزمن للبرنامج .
- تكوين علاقات ودية بين التلاميذ.
- التعزيز كوسيلة لتشجيع التلاميذ على إنجاز مهام مناسبة لقدراتهم
- إشباع حاجات التلاميذ من خلال الأنشطة المتنوعة التي يقدمها البرنامج.

5-2- مكونات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج من جزأين:

1. **جدول الجلسات التدريبية:** وهو جدول يحدد تسلسل جلسات البرنامج التدريبي وأهدافها محتوى سير كل جلسة والمدة الزمنية والوسائل المستخدمة في كل جلسة كالحاسوب، وبطاقة التقييم، جهاز تسجيل، وكذا إستراتيجية التدريس الحديثة والتعلم الذاتي، وكذا تحديد أقوى الذكاءات واستثمارها في اختيار الوسائل المستخدمة في تدريب وتحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة حسب نوع الذكاءات .

2. **كراس النشاطات التدريبية:** وهو كراس يشمل الأنشطة التدريبية المرتبطة بمهارات القراءة المراد تتميتها من أجل تحسين الأداء القرائي والمتمثلة في أنشطة خاصة بالوعي الصوتي المصممة حسب جلسات البرنامج التدريبي.

5-3- وصف تطبيق الدراسة:

يتكون البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية على 20 جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعياً مدة كل جلسة (50د) تتم في حصتي الاستدراك حيث تم تخصيص أول جلسة للتمهيد لتطبيق البرنامج لتهيئة التلاميذ شرح هدف البرنامج وآلية تنفيذه ومواعيد جلساته تم تصميم البرنامج التدريبي من خلال أهم مهارة منها:

• **الوعي الفونولوجي:** تم تخصيص جزء هام من البرنامج التدريبي لتنمية المهارة الفونولوجية، لما يمثله الوعي الفونولوجي من دور في تعلم القراءة حيث خصصت الباحثتين جلسات لتنمية الوعي الفونولوجي من خلال تدريب المجموعة التجريبية على إدراك، حذف، استبدال أصوات الحروف في بداية ووسط وآخر الكلمة ودمج الحروف وكذا تحليلها وتجميعها لتشكيل كلمات ذات معنى.

• **القاعدة النورانية:** وهذا كتاب على رواية ورش عن نافع من طريق الأزرق من تأليف فضيلة الشيخ نور محمد محمد حقاني رحمه الله وفي هذا الكتب الطريقة المثلى لتعلم قراءة القرآن الكريم بطريقة صحيحة ومجودة وأثبتت القاعدة النورانية دورها البارز عند تطبيقها بصورة صحيحة في عدد من المدارس الراقية بالمملكة العربية السعودية وعدد من الدول العربية، كما أحدثت نقلة نوعية في مستوى تلاوة القرآن الكريم والقراءة لدى الطالبة بل تجاوز أثرها إلى تقويتهم في اللغة العربية.

• **الذكاءات المتعددة:** وتبرز أهمية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين من خلال تنمية مهارات التعلم الذاتي وتساعد على رفع وتحسين أداء المتعلمين وتنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتعمل على إثارة دافعية المتعلمين من خلال استخدام إستراتيجيات تعليمية متعددة وتنمية جميع ذكاءات المتعددة.

5-4- إجراءات تطبيق الدراسة:

- تم تطبيق البرنامج التدريبي في حصتي الاستدراك بواقع جلستين أسبوعياً.
- تم الاتفاق مع أفراد المجموعة التجريبية على تاريخ الجلسات وتوقيتها ومكانها.
- تم تطبيق مقياس القبلي على أفراد المجموعة التجريبية.
- تم تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي الذي يحتوي على 20 جلسة تدريبية من قبل الباحثتان.

- في نهاية الجلسة التدريبية يتم تقديم نشاط تقويمي للتأكد من درجة استيعاب التلاميذ.
 - في نهاية جلسات البرنامج التدريبي تم تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعة التجريبية باستخدام الوعي الفونولوجي، والقاعدة النورانية والذكاءات المتعددة.
 - جمع وتبويب البيانات المتحصل عليها من نتائج القياس القبلي والقياس البعدي.
 - معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- جدول (06) التصميم التجريبي للدراسة الأساسية(القبلي)**

المجموعة التجريبية	الاختبارات القبليّة
- المجموعة التجريبية .	- مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة . - الوعي الفونولوجي. - الذكاءات المتعددة. - القاعدة النورانية. - قراءة كلمات.

جدول (07) التصميم التجريبي للدراسة الأساسية(البعدي)

المعالجة التجريبية	الاختبارات البعديّة
- البرنامج التدريبي.	- الوعي الفونولوجي - مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة. - قراءة كلمات. - القاعدة النورانية.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أدوات المقياس.
- استخدام معادلة جيتمان.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب دلالة الارتباط بين التطبيق القبلي البعدي.
- اختبار "ت" للتحقق من الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ملخص الفصل

تناولنا في هذا الفصل عرضا تفصيليا لإجراءات الدراسة الاستطلاعية من خلال تعريف المنهج المتبع في الدراسة وعرضنا أهدافه أما بالنسبة للدراسة الأساسية فقد حددنا مدة ومكان ومجال الدراسة بالإضافة إلى إجراءاتها وكذا إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي وأخيرا الأساليب الإحصائية التي اعتمدتها الباحثة لمعالجة البيانات والتحقق من فرضيات الدراسة، أما النتائج التي توصلنا إليها فسنعرضها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج

الدراسة

تمهيد

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل الفرضية الأولى

2. عرض وتحليل الفرضية الثانية

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

استنتاج عام واقتراحات الدراسة.

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين قراءة المتعسرين قرائياً لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ونوقشت في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة الأساسية في القياس القبلي والبعدي:

• التحقق من اعتدالية التوزيع:

جدول رقم (08) التحقق من اعتداليه التوزيع:

اعتداليه التوزيع	مستوى الدلالة
النتائج	0.14

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن مستوى دلالة يساوي (0.14) وهي قيمة أكبر من (0.05) وبالتالي يمكن القول أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مترابطتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (09) نتائج اختبار ت يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

مجموعتين المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاختبار القبلي	30	25.200	11.642	-8.291	29	0.000	دالة إحصائية
الاختبار البعدي	30	36.733	17.567				

من خلال الجدول رقم (09)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الاختبار القبلي يساوي (25.200) بانحراف معياري يساوي (11.642)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة

الاختبار البعدي يساوي (36.733) بانحراف معياري يساوي (17.567)، في حين بلغت قيمة "T" (-8.291) عند درجة حرية (29) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائية، ومنه نقبل الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي. الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس عسر القراءة باختلاف الجنس.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (10) نتائج اختبار ت يوضح الفروق بين الجنسين في الاختبار البعدي

مجموعتين المقارنة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	10	28.5000	3.095	1.102	28	0.28	غير دالة
إناث	29	23.5500	2.764				

من خلال الجدول رقم (10)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي (23.5500) بانحراف معياري يساوي (2.764)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي (28.500) بانحراف معياري يساوي (3.095)، في حين بلغت قيمة "T" (1.102) عند درجة حرية (28) بمستوى دلالة (0.28) وهي قيمة غير دالة إحصائية، ومنه نقبل الفرضية البحثية التي تنص على عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية في الاختبار البعدي حسب متغير الجنس.

1. عرض وتحليل الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي فقد أوضحت البيانات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات التلاميذ على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إلى نوع القياس (قبلي بعدي) فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للقياس

البعدي (36,7333) بانحراف معياري (17,567) اكبر في حين بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (25,200) بانحراف معياري (11,642) وهذا يدل على أن فاعلية البرنامج القائم على الوعي الصوتي كانت ناجحة ومؤثرة في تنمية مهارات الوعي الصوتي وبالتالي ساعدت التلاميذ على تطوير قدراتهم القرائي.

وهذه الدراسة أثبتت أن البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي ساعد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على إدراك أن اللغة مكونة من أصوات ومقاطع كلمات وان 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.

وخلال تطبيق البرنامج درب التلاميذ على الوعي بالمكسرات الصوتية للمقاطع والكلمات والجمل كما وفر لهم التدريب على تحليل كلمات جديدة من خلال تركيب الحروف بعضها البعض أو من خلال الحذف والاستبدال والتنغيم وهذا كله اكسب التلاميذ مقدرة لغوية ممتازة ودقة في قراءة الكلمات والجمل بترتيبها الصحيح فالتلاميذ ذو 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 وهذا ما انتفتت عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة منه دراسة الصعيدي (2020) حيث أظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي المستخدم بما يتضمنه من أنشطة ومهام من أبرزها نتائجها أن تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية القراءة المستهدفة وبناء على ما سبق يمكن القول أن النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية تعود إلى ما حظيت به مجموعة الدراسة من أنشطة وتدريبات وفق خطوات علمية منظمة في مناخ بيئي محفز وداعم إلى حد كبير حيث دربت الباحثة التلاميذ على نطق الحروف والأصوات ونطقها بالحركات القصيرة والطويلة وقراءة الكلمات والجمل وتعزيز الثقة بالنفس ويظهر ذلك في تنوع الجلسات والأدوات المستخدمة كما أن محتوى جلسات تطبيق البرنامج تضمن بعض المهارات التي تطورت لدى هؤلاء التلاميذ.

2 عرض وتحليل الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس عسر القراءة باختلاف الجنسين فقد أظهرت النتائج المتوسط الحسابي البعدي لمجموعة الإناث (23,5500) بانحراف معماري (2,764) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (28,5000) بانحراف معماري (3,095) وهذا يدل على أن التحسن في مستوى الوعي الفونولوجي تحقق نتيجة لتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي تحقق نتيجة لتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي حيث أظهر التدريب تحسنا واضحا لدى المجموعة التجريبية على عمليات التحليل والقدرة على إدراك وحذف الأصوات واستخدامها وكذا دمج الحروف الأساسية للكلمة ونطقها بطريقة صحيحة والتدريب على الأصوات استماع ونطقا مطابقة ومعالجة يعتبر عامل أساسي في التعرف على الكلمة فالتدريب على الوعي الفونولوجي يجعل اكتساب مهارات التعرف أسرع واقرب إلى الآلية مما يساعد في تطوير كفاءة المتعلم في الربط بين المنطوق والمكتوب وتكسب المتعلم استراتيجيات متعددة للتعرف على الكلمة وقد اعتمدنا في البرنامج التدريبي على أنشطة تتضمن التحليل والتركيب للكلمات وكذا التلاعب بالأصوات كما ساهم التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في تطوير المبدأ الأبجدية أي علاقة الرمز المكتوب بالتنويم مما يمكن للمتعلم من التعرف الرمز المكتوب وكما أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تحسنت في عدد من المهام الصوتية بما ذلك مطابقة الأصوات وعدد الأصوات أيضا توفر النتائج التي توصلنا إليها دليلا إضافيا على أن التدخل الصوتي قد يؤدي إلى تغييرات نوعية في التمثلات الصوتية أكثر كفاءة وأيضا توافقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه سليمان (2600) على أن تضيف الوعي الفونولوجي في علاج فك الترميز لتحسين القدرة القرائية. مدخلات أساسيا لتعلم القراءة لان التأخر في اكتساب المعرفة الصوتية يقود تأخر في تعلم القراءة أو فشلها وبشكل آخر نستطيع القول أن البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارات الوعي الصوتي كما اتفقت مع نتائج دراسة الدهون (2016) التي كان من أهم نتائجها استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي أدى إلى تطور مستوى القراءة التلميذ في مهارات تركيب الأصوات وتجميعها والتلاعب بها لإدراك الكلمة على وجه الخصوص.

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ونوقشت في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة

1- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس عسر القراءة ولصالح القياس البعدي فقد اوضحت البيانات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات التلاميذ على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إلى نوع القياس (قبلي بعدي) فقد أظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي للقياس البعدي (36,7333) بانحراف معياري (17,567) اكبر في حين بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (25,200) بانحراف معياري (11,642) وهذا يدل على أن فاعلية البرنامج القائم على الوعي الصوتي كانت ناجحة ومؤثرة في تنمية مهارات الوعي الصوتي وبالتالي ساعدت التلاميذ على تطوير قدراتهم القرائي .

فهذه الدراسة اثبتت ان البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي ساعد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على ادراك ان اللغة مكونة من أصوات ومقاطع كلمات وان 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 وخلال تطبيق البرنامج درب التلاميذ على الوعي بالمكسرات الصوتية للمقاطع والكلمات والجمل كما وفر لهم التدريب على تحليل كلمات جديدة من خلال تركيب الحروف بعضها البعض او من خلال الحذف والاستبدال والتنغيم وهذا كله اكسب التلاميذ مقدرة لغوية ممتازة ودقة في قراءة الكلمات والجمل بترتيبها الصحيح فالتلاميذ ذو صعوبات تعلم القراءة غير قادرين على اكتساب هذه المهارات بالتعلم العادي او عن طريق الملاحظة فقط بل يحتاجون إلى تعليمات مباشرة وتشكيل للاستجابة وتقديم محفزات لاكتساب تلك المهارات وهذا ما اتفقت

عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة منه دراسة الصعيدي (2020) حيث أظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي المستخدم بما يتضمنه من أنشطة ومهام الذي كان مت أبرز من أبرزها نتائجها ان تدريبات الوعي الصوتي كان لها أثر كبير في تنمية القراءة المستهدفة وبناء على ما سبق يمكن القول ان النتائج التي اظهرتها الدراسة الحالية تعود إلى ما حظيت به مجموعة الدراسة من أنشطة وتدريبات وفق خطوات علمية منظمة في مناخ بيئي محفز وداعم إلى حد كبير حيث دربت الباحثة التلاميذ على نطق الحروف والأصوات ونطقها بالحركات القصيرة والطويلة وقراءة الكلمات والجمل وتعزيز الثقة بالنفس ويظهر ذلك في تنوع الجلسات والأدوات المستخدمة كما أن محتوى جلسات تطبيق البرنامج تضمن بعض المهارات التي تطورت لدى هؤلاء التلاميذ .

2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق دالة احصائية في القياس البعدي على مقياس عسر القراءة باختلاف الجنسين فقد أظهرت النتائج المتوسط الحسابي البعدي لمجموعة الإناث (23,5500) بانحراف معماري (2,764) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (28,5000) بانحراف معماري (3,095) وهذا يدل على أن التحسن في مستوى الوعي الفونولوجي تحقق نتيجة لتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي تحقق نتيجة لتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي حيث أظهر التدريب تحسنا واضحا لدى المجموعة التجريبية على عمليات التحليل والقدرة على ادراك وحذف الأصوات واستخدامها وكذا دمج الحروف الأساسية للكلمة ونطقها بطريقة صحيحة والتدريب على الأصوات استماع ونطقا مطابقة ومعالجة يعتبر عامل اساسي في التعرف على الكلمة فالتدريب على الوعي الفونولوجي يجعل اكتساب مهارات التعرف اسرع واقرب إلى الالية مما يساعد في تطوير كفاءة المتعلم في الربط بين المنطوق والمكتوب وتكسب المتعلم استراتيجيات متعددة للتعرف على الكلمة وقد اعتمدنا في البرنامج التدريبي على أنشطة تتضمن التحليل والتركيب للكلمات وكذا التلاعب بالأصوات كما ساهم التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في تطوير المبدأ الأبجدية اي علاقة الرمز المكتوب بالتتويم مما يمكن للمتعلم من التعرف الرمز المكتوب وكما أظهرت النتائج ان المجموعة التجريبية

تحسنت في عدد من المهام الصوتية بما ذلك مطابقة الأصوات وعدد الأصوات أيضا توفر النتائج التي توصلنا إليها دليلا اضافيا على أن التدخل الصوتي قد يؤدي إلى تغييرات نوعية في التمثلات الصوتية أكثر كفاءة وأيضا توافقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار اليه سليمان (2006) على أن توظيف الوعي الفونولوجي في علاج فك الترميز لتحسين القدرة القرائية يعد مدخلا اساسيا لتعلم القراءة لان التأخر في اكتساب المعرفة الصوتية يقود إلى تأخر في تعلم القراءة أو فشلها وبشكل اخر نستطيع القول ان البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارات الوعي الصوتي كما اتفقت مع نتائج دراسة الدهون (2016) التي كان من أهم نتائجها استخدام برنامج قائم على الوعي الصوتي أدى إلى تطور مستوى القراءة التلميذ في مهارات تركيب الأصوات وتجميعها والتلاعب بها لإدراك الكلمة على وجه الخصوص.

الاستنتاج العام:

أثبتت نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي في تحسين الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية عن طريق تنمية مهارات المعالجة الصوتية واستخدام أنشطة متنوعة منها أنشطة في القاعدة النورانية وأنشطة في الذكاءات المتعددة وأنشطة تدريبية قرائية وأنشطة الوعي الصوتي وظهر التحسن في الأداء القرائي من خلال هذه النشاطات ويفسر هذا التحسن لاعتماد البرنامج على استخدام استراتيجيات جديدة باعتبار ان القراءة مفتاح لكل العلوم واكتساب مهارة القراءة ليتمكن التلاميذ من مواصلة مسارهم الدراسي وتحقيق مستقبلهم المنشود حيث تم تخصيص جزء هام من البرنامج التدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي من خلال تدريب المجموعة التجريبية فبمجرد التعرف على المتعسرين قرائيا يتم تحديد الخطة العلاجية المناسبة وعملية التدخل والعلاج تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل والمدرسة ويحتوي البرامج التدريبية من أنشطة مختلفة يجمعها هدف اساسي واحد إحراز التقدم المتعلق بالتلميذ في القراءة ويعتبر الوعي الفونولوجي بمكوناته وعناصره المتعددة قاعدة مهمة وأساسية تعلم ميكانيزمات القراءة وكذا اكتساب مهاراتها وترجع أهمية الوعي الفونولوجي إلى كونه ضروريا كي يتمكن التلميذ من معرفة الحروف الهجائية وادراكها ومنه فالهدف الأساسي من مختلف البرامج التدريبية أثناء القيام بها رفع كفاءة المتدرب وتحسينها.

اقتراحات:

- *ضرورة التدخل المبكر في الكشف عن التلاميذ ذوي عسر القراءة في مراحل متقدمة ووضع إجراءات خاصة بهم من إعداد برامج علاجية وتدريبية.
- *الاستعانة بخبراء مختصين ذوي كفاءة عالية والمتخصصة في مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية للمتعلمين بشكل يضمن استخدام طرق علمية في تصميم البرامج التدريبية بكل دقة وشمولية بما يضمن جاهزية البرنامج للتطبيق العمل على تحقيق عنصر المشاركة في تقويم البرامج حيث يشارك في بناءها كل من المعلم ومعلم التربية الخاصة ونفساني عيادي ومشرف تربوي ومخلصين في إعداد البرامج التدريبية
- *ضرورة وجود تكوينات وتربصات ونظام لتدريب المعلمين بهدف تطوير مهاراتهم ومعرفتهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم ومتابعة البرامج التدريبية.
- *زيادة الاهتمام بالبيئة المادية والإجراءات الإدارية للبرامج التدريبية لما لها من تأثير ملموس على فاعلية البرنامج في تحسين أداء المتعلمين أو المتدربين.



قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم نبيل، رفيق محمد. (2011). الذكاء المتعدد. ط1 . دار صفاء: عمان.
- ابو الحجاج ،أحمد زينهم .(1996).برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ،أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ،جامعة طنطا.
- ابو الديار، مسعد نجاح .(2012)القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. ط1.مركز تقويم وتعليم الطفل .الكويت.
- احمد ،البهي السيد .(2009).أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مجلة بحوث التربية النوعية العدد 13 جامعة المنصورة.
- احمد حسن، محمد عاشور. (2012).الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم ، عدد 1 ، جامعة بنها، مصر.
- أحمد عبد ،الكريم حمزة.(2008).سيكولوجيا عسر القراءة الديسلكسيا. ط1 .دار الثقافة عمان.
- أحمد محمد ،علي رشوان .(2020). تنمية مهارات الإستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم بإستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة ، المجلة التربوية لتعليم الكبار ، المجلد 02، العدد01.
- أزداو، شفيقة .(2012) .الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل ،أطروحة دكتوراه ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة الجزائر 02.
- إسماعيل ،صالح الفرا .(2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6) ،مجلة التربية والعلوم النفسية ، الجامعة الإسلامية غزة ، المجلد 25 العدد 02 .

ألفت محمد، الجوجو. (2011). فعالية تدريس النحو في ضوء الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، المجلد 13 العدد 01 .

إمام مصطفى السيد ، صامويل تامر بشري وآخرون ، برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع ، مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي ، جامعة أسيوط ، المجلد 05 العدد 04.

أمل، علي . (2007) . فعالية إستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . رسالة ماجستير. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية .جامعة عين شمس .
إيمان ،عباس الخفاف .(2011).الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. ط1 .دار المنهاج عمان.

البدرى ،إيمان .(2018).تعليم برنامج إرشادي تدريبي للمعلم متعدد المداخل لتحسين الدافعية والوعي بالذات لأطفال المرحلة الابتدائية من ذوي الإصابة بالديسلكسيا . مجلة البحث العلمي في التربية . 19 ج 17 / 661-680 مصر .
بدرية ،سعيد الملا .(1987). التأخر في القراءة الجهرية .تشخيصه وعلاجه . عالم الكتب السعودية .

البشير، جاري، وآخرون .(2021). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفنولوجي بهدف تحسين القدرة القرائية لدى عسير القراءة . دراسة حالة تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية العدد 4.

بن قاسم كنزة ، كرمدي محمد نور الدين.(2021). دراسة تقييمية للوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة . المجلة العلمية للتربية الخاصة . المجلد 03 العدد 03 .
بن قاسم كنزة ،كرمدي محمد نور الدين.(2021). دراسة تقييمية للوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة . المجلة العلمية للتربية الخاصة. المجلد 03 ، العدد 03.
تيسير ،مفلح كوافحة.(2003) . صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ط1.دار المسيرة .الأردن.

- ثوماس ،ارمسترونج .(2006).الذكاءات المتعددة في غرف الصف. ط1. دار الكتاب التربوي . الدمام.
- جابر عبد ،الحמיד جابر. (2003).الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة .
- جبريل ،حسن العريشي، وآخرون. (2013) . صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية . ط1.دار صفاء . الأردن.
- حسنين علي، يونس عطا .(2018) . فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفنولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية . مجلة التربية الخاصة والتأهيل . المجلد السادس . العدد 22 . الجزء الأول.
- حسين ،محمد عبد الهادي.(2005). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة. ط1. دار الفكر. عمان.
- حمزة، هشام سلطاني .(2015).الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي . ط1. الدر المنهجية الأردن.
- حميدوش، سليمة . (2003) .دراسة الوعي الفنولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدي القراءة من السنة الرابعة . مذكرة نيل شهادة الماجستير. تخصص أرطوفونيا .جامعة الجزائر 01.
- خصاونة، محمد احمد .(2018) .أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم . مجلة الدراسات التربوية ن المجلد 12 العدد 3.
- خير سليمان، شواهين .(2014).نظرية الذكاءات المتعددة نماذج تطبيقية. ط1. عالم الكتب الحديث. الأردن.
- داوود ،درويش حلس ،محمد ابو الشقير .(2010) .محاضرات في مهارات التدريس .
- رأفت رخا السيد، محمد أبو رخا. (2003). أثر استخدام برنامج علاجي للأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم (دراسة تجريبية) . اطروحة دكتوراه .قسم علم النفس التربوي .معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

رجب، سناء عبد المنعم. (2007). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة. العدد 65.

رضا محمد، عبد الفتاح وآخرون. (2021). مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر . العدد 192 . الجزء 05 .

ريحاب، محمد العبد مصطفى. (2017). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

الزغول ،عماد عبد الرحيم .(2001).مبادئ علم النفس التربوي .ط1.دار الكتاب .الإمارات العربية .

الزيات، فتحي. (2007). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية .ط1. دار النشر للجامعات .القاهرة.

سالم بن ناصر، الكحالي .(2011). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها .ط1.مكتبة الفلاح .

السرطاوي، عبد العزيز وآخرون. (2009). تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة -مدينة العين- مجلة الطفولة العربية. المجلد 10 العدد 38.

السرور، نادية هائل.(1998). مدخل إلى التربية المتميزين والموهوبين. ط1.دار الفكر العربي .عمان.

سليمان ،عبد الواحد يوسف .(2010) . المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية .ط01.مكتبة الإنجلو المصرية .القاهرة.

السيد ،عبد الحميد سليمان.(2013) .صعوبة القراءة ماهيتها و تشخيصها. ط1. عالم الكتب. القاهرة.

الشرقاوي، أنور محمد .(2007) .الاستراتيجيات المعرفية و القدرات العقلية القاهرة مكتبة لانجلو المصرية.

- شلابي ،عبد الحفيظ شحا فؤاد.(2016) . تصميم اختبار لتشخيص عسر .مجلة كلية التربية .جامعة الأزهر. العدد 169 الجزء الثاني.
- شلابي، عبد الحفيظ.(2017). تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة للأطفال المرحلة الابتدائية. جامعة أبي بكر بلقايد .الجزائر .
- صلاح الدين ،عرفة محمود. (2006) .تفكير بلا حدود (روى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعليمه) . ب ط. عالم الكتب.
- صلاح ،عميرة .(2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج . ط01 . دار الفلاح .الأردن.
- عادل، صلاح غنايم .(2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. ط1. دار المسيرة عمان.
- عادل ،عبد الله .(2009).مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين .ط1. دار الرشاد.
- عادل، عبد الله محمد .(2008). قصور المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة وصعوبات التعلم .ط2 . دار الرشاد. القاهرة.
- عبد الباري، ماهر شعبان .(2011).مهارات الإستماع النشط .ط1. دار الميسرة .الأردن.
- عبد الرزاق ،مختار محمود وآخرون.(2022). أثر استخدام نموذج فورست(Forest) في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الثاني الإعدادي المتفوقين لغويا . المجلة التربوية لتعليم الكبار .المجلد الرابع . العدد2 .
- عبد الفتاح، رجب علي مطر، واصف محمد سلامة العايد .(2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفنولوجي واثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة . المنبع .دراسات عربية في التربية وعلم النفس . المجلد3، العدد01 . السعودية.
- عبد اللطيف جمانة ، وعبد الكريم الحداد .(2004). أثر الخبرة السابقة في الإستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي . مؤتة للبحوث والدراسات . المجلد 19 . العدد 01 .

عبد الله بن محمد السريع ،نور بنت عبيد العتيبي .(2021) . علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولى . مجلة العلوم التربوية / المجلد 33 . العدد 04.

عبد الله،عادل .(2007) . دراسات في سيكولوجية غير العاديين .درا الراشد . القاهرة. عبد الهادي، مصباح .(2006). العبقرية والذكاء والإبداع .ط1. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

علي ،احمد مذكور.(1991) . تدريس فنون اللغة العربية .دار الشواف . القاهرة. غادة ،عبد الغفار وآخرون .(2020) .فاعلية إستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الإنتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة .المجلد 01 .العدد 03.

فاضل فتحي، محمد والي.(1998) .تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. ط1 .دار الأندلس. حائل السعودية.

فتحي ،مصطفى الزيات .(1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيصية والعلاجية . درا النشر للجامعات . القاهرة.

الفقيهي ،عبد الواحد أولاد .(2003).نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي الى التوظيف .مجلة علوم التربية .المجلد الثالث .العدد (24).

فكري، لطيف متولي .(2015) . مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية . ط01. مكتبة الرشد.

فهيم، مصطفى .(1999).مهارات القراءة .الدار العربية للكتاب. القاهرة . لعريبي، نورية .(2014). الوعي الفنولوجي وعلاقته بإكتساب القراءة عند الطفل الأصم ،دراسة مقارنة بين الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي والأطفال الصم المجهزين عاديا . مجلة الباحث ن .المجلد 06 .العدد 01.

لواني، يمينه .(2007) . علاقة الوعي الفنولوجي بإضطراب تعلم القراءة – محاولة تكيف إختيار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ،جامعة الجزائر .

ماهر علي، عابنة. (2010). الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن
كلية العلوم التربوية والنفسية .جامعة عمان.

مجيد شاكر، سوسن.(2009). تنمية و تدريس الذكاءات المتعددة للأطفال. ط 1. دار
صفاء. عمان.

محسن ،عمر احمد احمد.(2022)فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى
الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة الطفولة. العدد41.

محمد احمد سليم، خصاونة.(2013).صعوبات التعلم النمائية. ط1.دار الفكر .عمان.
محمد النوبى، محمد على.(2010).مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة
العقلية .ط1 .دار الصفاء .عمان.

محمد رشا، هاشم عبد الحميد.(2008). فعالية استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات
المتعددة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية. رسالة ماجستير . كلية البنات للآداب والعلوم والتربية .جامعة عين
شمس.

محمد ،عبد الهادي حسين. (2014).نظرية الذكاءات المتعددة .ط1 .دار الجوهرة
.القاهرة.

محمد ،عبد الهادي حسين.(2007). ديناميكية التكيف العصبي وقوة الذكاءات المتعددة.
ط1. دار العلوم.القاهرة.

محمد فاروق الراعي ،نور محمد الحقاني.(ه 1427). القاعدة النورانية .ط1.مركز
الفرقان لتعليم القرآن. جدة.

محمود جلال، الدين سليمان .(2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة من
منظور لغوي تطبيقي. عالم الكتب المنصورة .مصر.

محمود ،جلال الدين سليمان .(2013). القراءة الوقائية .ط01.عالم الكتب المنصورة
.القاهرة .

محمود، عوض سالم وزملائه .(2006).صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط2.دار
الفكر عمان.

المصري، محمد و النبراوي، 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 ج1 مصر.

مصطفى، أبو المجد سليمان وآخرون .(2018) .الوعي الفونولوجي "الأهميو ،التشخيص والمهارات. مجلة العلوم التربوية .جامعة قنا . العدد 36.

مصطفى، فهمي. (1955) . سيكولوجية الطفولة والمراهقة .ط02 . دار مصر للطباعة.القاهرة.

معجم اللغة العربية.(2004). المهجز الوجيز الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . القاهرة.

منى، إبراهيم اللبودي .(2004). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد 98.

ميهوبي، شريف .(2000) . المقطع الصوتي وبنية الكلمة . مجلى العلوم الإنسانية المجلد 11 العدد 02 .

نزراوي ،نور الهدى . (2021) .أثر إستخدام إستراتيجية جلنغهام المكيفة حسب خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسررين قرائيا لتلاميذ الطور الابتدائي . المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية . المجلد 5 العدد 19.

نور، محمد الحقاني .(1422هـ) .القاعدة النورية بالتوجيهات الفتحية. ب ط. مطابع الرشيد المدينة المنورة .

نورة السيد، راشد البربري. (2019) .برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الإستماع و الوعي الصوتي لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

الهاشمي عبد الرحمان ، وفائزة العزاوي .(2005) . تدريس مهارة الإستماع من منظور واقعي . ط1 .دار المناهج . عمان.

هاني ،زينهم شبانة شتا.(2022). فعالية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفنولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم . مجلة التربية . كلية التربية. جامعة القاهرة .
الوقفي ،راضي .(1998).مقدمة في علم النفس .ط3. دار الشروق .عمان.

قائمة المراجع الأجنبية:

Carolien A.N. knoop-van campen/eliane segers /ludo vehoeven(2018)how phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in

children with dyslexia ,behavioural science institute ,radboud university.

Cathryn Knight (2021)The impact of the dyslexia label on academicoutlook and aspirations: An analysis usingpropensity score matching, British Journal of Educational Psycholog, Volume 91, Issue 4

Lerner,janet(2003) ,learning disabilities .houghton mifflin co.ma

Michel zorman (...)evaluation de la conscience phonologicue et entrainement des capacites phonologiques en grande section de maternlle, laboratoire cogni –sciences et apprentissages ,IUFM academie de grenoble.

Morgan, A.E., Hynd, G.W. Dyslexia, Neurolinguistic Ability, and Anatomical Variation of the Planum Temporale. Neuropsychol Rev 8, 79–93 (1998).

oniek M.H. Schaars*, Eliane Segers and Ludo Verhoeven,(2017) Word Decoding Development duringPhonics Instruction in Children at Riskfor Dyslexia, Volume 23, Issue 2

ملاحق الدراسة :

1- اختبار مقاييس التقدير التقدير الشخصية لصعوبات التعلم
(صعوبات القراءة)

2- الوعي الفونولوجي

3- أنشطة القاعدة النورانية

4- أنشطة الذكاءات المتعددة

5- أنشطة تدريبية قرائية

6- البرنامج التدريبي

7 - البرنامج التدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ

ذوي العسر القرائي

ب- كراس النشاطات التدريبية

7- نتائج الدراسة الأساسية في القياس القبلي والبعدي

-اختبار مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يتوتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات القراءة الموضحة فيما بعد

• وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديرات لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض ابنائكم أو بعض تلاميذك
• ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه ،ضرورة للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها

• ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكي وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى التبن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمرا أساسيا عند الاستجابة عل. هذه المقاييس ، وفي التشخيصي الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات
• تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائما (4) غالبا (3) أحيانا (2) نادرا (1) لا تنطبق (صفر)

• والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم/ أخي الزميل المعلم أختي الزميلة المعلمة

:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة – أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقا على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي :

تحت دائما	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائما
أو تحت غالبا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالبا
أو تحت أحيانا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحيانا
أو تحت نادرا	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادرا

أو تحت لا ينطبق	إذا كان تقديرك إن هذه الخاصة بالنسبة لا تنطبق للتلميذ
-----------------	---

• هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة
والآن إلى فقرات المقاييس

شكرا لك اخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
المدرسة:		الجنس:		عدد الحصص ترردك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الخوف والكلمات والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.						
صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات التي تثير الإزعاج، نظرا لاعتماد مدخلات التعلم على القراءة كافة، ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارات كافة.						
التعليمات:						
برأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يأتي. ضع علامة (X) تحت التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ:		موضوع التقدير:		الصف:		المدرسة:
1	يبدو عصبيا - متملما - عموما 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 منقطعة متشنجة خلال القراءة					
6	يبدو قلقا مرتبكا، 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	
					يعكس أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.	9
					يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.	10
					يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.	11
					يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.	12
					يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.	13
					يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات	14
					يجد 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، مقطعا مقطعا، كلمة كلمة.	18
					يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج	19
					يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.	20

2-أنشطة الوعي الفونولوجي:

لتنمية الوعي الصوتي ينبغي إكساب المتعلمة والمتعلم مهارات الوعي الصوتي التي

توضح بعضها فيما يأتي:

مهارات الوعي الصوتي	الهدف	نماذج الأنشطة
رصد المقطع	تمييز المقاطع والتلاعب بها في الكلمة	المعلمة : تصفيقة واحدة لكل مقطع من المقاطع المكونة

لأسمك مصطفى ثلاث تصفيقات		
المعلمة: عين الكلمات التي لها القافية نفسها وتحيدها وإنتاجها المتعلم ، جديد ، وليد ، بعيد، فريد	معرفة الكلمات التي لها القافية نفسها وتحيدها وإنتاجها	رصد القافية
المعلمة : مالصامت الأول في كلمة صديق؟ المتعلم : /ص/	تعرف الوحدات الصوتية التي تكون الكلمة	العزل
المعلمة : مالكلمة التي تبتدى بصامت مختلف عن الصامت الذي تبتدى به الكلمات الأخرى: قلم ، قسم ، كاتب، قصة ؟ المتعلم : كتاب	تعرف كلمة تبتدى بوحد صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة	التفيء
المعلمة : مالكلمة التي تتكون من : /س/فتحة - /م/ كسرة - /ع/ فتحة ؟ المتعلم : سمع	الاستمتاع إلى سلسلة من الوحدات الصوتية والجمع بينها لتكوين كلمة	الدمج
المعلمة : مالصوامت والصوتيات التي تتكون منها كلمة "لعب" المتعلم: /ل/-/ع/-/ب/	تجزئ الكلمة إلى وحدات صوتية عن طريق النقر أو العد	التقطيع
المعلمة : كيف تصبح كلمة "سماء" بدون المقطع /س/	تعرف الكلمة المتبقية عند إزالة مقطع صوتي من كلمة	الحذف
المعلمة : قل مال أضف في	تشكيل كلمة جديدة عن	الإضافة

أولها المقطع/ك/و. ما الكلمة الجديدة؟ المتعلم : كمال	طريق إضافة مقطع صوتي إلى كلمة معينة	
المعلمة : قل كلام اعد نطقه مرة أخرى بعد تغيير الوحدة الصوتية /س/ المتعلم : سلام	تعويض وحدة صوتية بأخرى لتشكيل كلمة جديدة	التعويض
المعلمة: مالمقاطع التي تتكون منها كلمة سلام؟ المتعلم : /س/ /لا/م/	تعيين كل المقاطع المكونة للمتواليات اللغوية	التجزئ المقطعي

3-أنشطة القاعدة النورانية:

الدرس الأول :حروف الهجاء المفردة

ألف ا	با ب	تا ت	ثا ث	جيم ج
حا ح	خا خ	دال د	ذال ذ	را ر
زا ز	سين س	شين ش	صاد ص	ضاد ض
طا ط	ظا ظ	عين ع	غين غ	فا ف
قاف ق	كاف ك	لام ل	ميم م	نون ن
واو	ها هـ	همزة	يا يـ	يا

و	هـ	ء	ى	ي
---	----	---	---	---

الدرس الثاني حروف الهجاء المركبة

ا	ك	لا	با	لا	ل
كب	كا	بكت	بكت	ب	ت
ث	ن	ى	با	نا	تا
يا	ثا	بس	يس	نس	تس
ثس	ثج	تح	نخ	يح	بج
يم	بم	نم	تم	ثم	بى
النى	تى	ثى	نبلى	تتلى	ببلى
يتلى	ثتلى	نبن	بنبن	تبنبن	يتبنبن
ج	ح	خ	حث	خب	جت

الدرس الثالث الحروف المركبة

الم	المص	الر	المر
طه	طسم	طس	يس
ص	حم	ق	ن

كهيعص	حم عسق	

الدرس الرابع

الحروف المتحركة (الحركات الفتحة الضمة الكسرة)

أ	ا	أ	ع	ع	ع	ه	ه
ه	ح	ح	ح	غ	غ	خ	خ
خ	خ	ق	ق	ق	ك	ك	ك
ج	ج	ج	ش	ش	ش	ى	ى
ى	ض	ض	ض	ل	ل	ل	ن
ن	ن	ر	ر	ر	ط	ط	ط
د	د	د	ت	ت	ت	ص	ص
ص	س	س	س	ز	ز	ظ	ظ
ظ	ظ	ذ	ذ	ذ	ث	ث	ث

الدرس الخامس

الحروف المنونة (تنوين بالفتحة تنوين بالكسرة تنوين بالضمّة)

ما	م	م	با	ب	ب	وا	و
و	فا	ف	ف	ثا	ث	ث	ذى
ذ	ذ	ظا	ظ	ظ	زا	ز	ز
سا	س	س	صا	ص	ص	دى	د
د	طا	ط	ط	را	ر	ر	نا
ن	ن	لا	ل	ل	ضا	ض	ض
يا	ى	ى	شا	ش	ش	جا	ج

ج	كا	ك	ك	قا	ق	ق	خا
خ	خ	غا	غ	غ	حا	ح	ح
عا	ع	ع	ها	ه	ه	ء	ء
ء	ة	ت	ة				

الحروف الحلقية : أ ه ع ح غ خ

الحروف الشفوية: ف وب م

الحروف اللسانية: ق ك ج ش ي ض ل ن ر ط د ت ص س ز ظ ذ ث

الدرس السادس

التدريبات على الحركات والتتوين

ابدا	اخذ	اذن	امر	انا
بخل	بررة	جعل	حسد	حشر
خشى	خلق	خلق	ذكر	رفع
سفرة	صحفا	وسطا	طبق	طبقا
عبس	عدل	علق	عمد	عنبا
فعل	قتل	قدر	كبد	كسب

4-أنشطة الذكاءات المتعددة:

نشاط 1: تتبع بصري

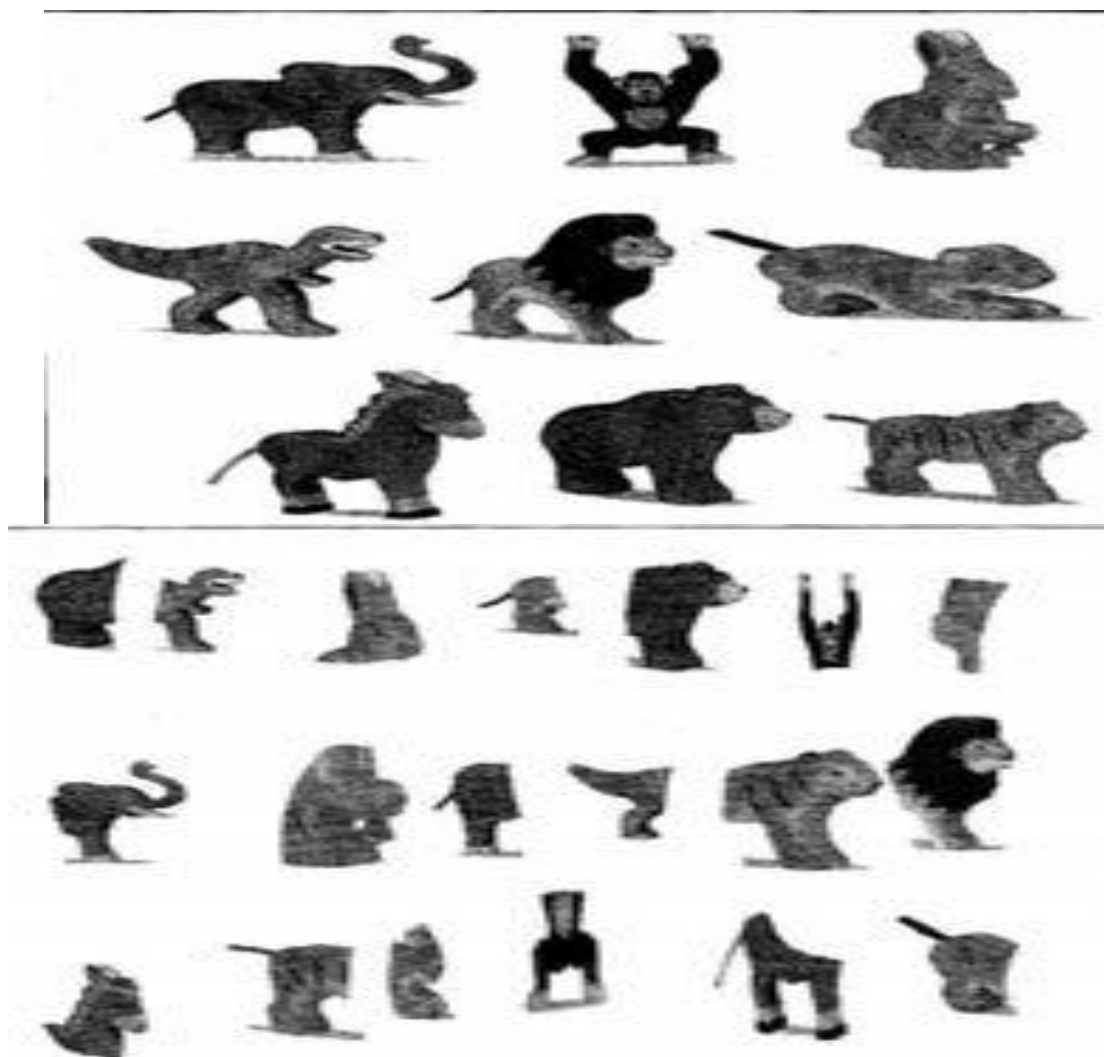
المواد المطلوبة : صور حيوانات مختلفة وصور مقطعة لنفس الحيوانات

الخطوات :

تعرض الباحثة صور حيوانات مختلفة وصور مقطعة لنفس الحيوانات

ثم تطلب الباحثة من كل تلميذ النظر الى الحيوانات في الصورة الأولى وتشكيل

الحيوانات في الصورة الثانية بحيث تكون مطابقة للأولى.



نشاط 2:

التعرف على الصور المطابقة للمطابقة للشكل الأول

المواد المطلوبة : صور متنوعة وفيها صورة واحدة مشابهة للصورة رقم 1

الخطوات : تعرض الباحثة الصور أمام التلاميذ

تطلب الباحثة من كل طفل ان ينظر إلى الصور ويوشر على الصورة المطابقة رقم

1



نشاط 3: الفرق بين الصورتين

المواد المطلوبة : صور فيها اختلافات

الخطوات :

تعرض الباحثة صور فيها اختلافات

تطلب الباحثة تحديد الاختلافات الموجودة بين الصورتين



5-أنشطة تدريجية قرائية

تدريب قرائي

الاجراء

تطلب المعلمة من التلميذ قراءة الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على السرعة

قرأ وكتب -درس ونجح

طلع ونزل -فتح وأخذ

ركع وسجد -سقط ونهض

طبخ واكل -سبح وغطس

وقف ونظر -ذهب ورجع

أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية او الثالثة اوالرابعة

تدريب قرائي

الاجراء

تطلب المعلمة من التلميذ قراءة الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على السرعة

لعب ولحق -تعب ومرض

سمع وعلم -نشط ولقي

اسف وندم - وسع وفهم

فرح وضحك -عطش وشرب

نسي ونضج -رغب وصحب

أتقن التلميذ من المحاولة الأولى او الثانية او الثالثة اوالرابعة

تدريب قرائي

الاجراء

تطلب المعلمة من التلميذ قراءة الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث وتشجيع التلميذ على السرعة

احمد يكتب -وعمر يقرأ

هند تطبخ - ولين تكنس

اشعب يخطب - وانور يسمع

ريم تلعب - وبدر يدرس

ايمن يشرح - ومريم تفهم

أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة

تدريب قرائي

الاجراء

تطلب المعلمة من التلميذ ان يقرأ الكلمات التالية على هيئة جمل قصيرة مع حث

وتشجيع التلميذ على التلميذ

تدريبات على المد بأنواعه الثلاث مد بالالف ومد بالواو ومد بالياء

نزور جارنا ونكرم ضيوفنا

ياسالم اطع اباك واحترم اخاك

نخلينا شجره طويل ورطبه لذيد

نعود مريضنا وندعو صديقنا

ايمننا عظيم وخير بلدنا وفير

أتقن التلميذ من المحاولة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة

6- البرنامج التدريبي

أ-البرنامج التدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ ذوي العسر القرائي
من إعداد الأستاذة بن بوزيان سميرة

رقم الجلسة	موضوع الدرس	الهدف	الوسائل	مدة الجلسة
تمهيدية	التعرف على التلاميذ وتمهيد لهم ماهية البرنامج	شرح البرنامج	جهاز الكمبيوتر والسبورة	50د
الجلسة الأولى	تحديد الأحرف المتشابهة نشاط1: أي الكلمات الآتية تحتوي على الجيم؟ ا. ملح ب خالد ج.تفاح د.ثلج	أن يحدد التلميذ الأحرف المتشابهة في الكلمة	بطاقات سبورة	50 د
الجلسة الثانية	التمييز بين الحروف والمقاطع الطويلة والقصيرة م - ل - قو - ن - بي س  الحرفحركة حركة قصيرة طويلة	يذكر تلميذ الصوامت والصوائت	بطاقات التقييم	45 د
الجلسة الثالثة	تقسيم الجمل إلى كلمات نشاط تقسم الجملة الآتية إلى كلمات برفرف العلم على سارية العلم نجمع الكلمات المتبعثرة لتكوين جملة	يرتب التلميذ إلى كلمات	بطاقات سبورة	45 د

			(المرور – الشارع – بنظم – شرطي – السير – في)	
الجلسة الرابعة	تحليل الكلمة إلى أصوات ومقاطع نحلل الكلمة الآتية إلى أحرفها (لبلال)	يحلل التلميذ الكلمة إلى مقاطع صوتية	جهاز كمبيوتر بطاقات	45 د
الجلسة الخامسة	دمج الأصوات والمقاطع نكمل الفراغ بالمقطع المناسب في كلمة (عا.....)	تكوين كلمة ذات معنى	بطاقة تقييم سبورة	50 د
الجلسة السادسة	الوعي بالأصوات والمقاطع المتشابهة أي كلمة من الكلمات الآتية تشبه كلمة (فأس) أ. رأس ب. فؤوس ج. فأر د. تضاريس	ينمي التلميذ قدراته على تحديد الأصوات	بطاقات سبورة	50 د
الجلسة السابعة	عزل الأصوات والمقاطع أو إضافتها نشاط: ماذا تصبح كلمة (جمال) بعد حذف الصوت الأول ماذا تصبح كلمة (صام) بعد إضافة صوت ع في أولها ماذا تصبح كلمة (كلب) عند	يثري الطالب مفرداته	جهاز الكمبيوتر سبورة	50 د

			استبدال الحرف الأول منها (ق)	
الجلسة الثامنة	التتغيم إلى أي مجموعة تنتمي كلمة (صباح) من الآتية أ. (برنامج، صلاح، سماح) ب. (نجاح، صلاح، سماح)	أن يأتي التلميذ بالكلمات التي لها قافية نفسها أو قافية مختلفة	بطاقات سبورة	50 د
الجلسة التاسعة	التأهب بالأصوات والمقاطع نكون من الأحرف الآتية ثلاث كلمات ذات معنى (ل، م، ح)	يغير التلميذ المقاطع لتكوين كلمات جديدة	جهاز الكمبيوتر بطاقات	45 د
الجلسة العاشرة	تمييز الحروف الشمسية من القمرية نشاط أي الكلمات الآتية تحتوي على لام شمسية أ. اللوز، الكتاب، المدرسة أي الكلمات الآتية تحتو على لام قمرية التمساح، الواجب، التعليم	تمييز بين الحروف الشمسية والقمرية	بطاقات سبورة	45 د
الجلسة الحادي عشرة	يقرأ الحروف الهجائية المفردة والمركبة أنشطة أ. (أ) ألف فتحة آ (إ) ألف ضمة أو	تمييز بين الحروف الهجائية المفردة والمركبة	بطاقات جهاز كمبيوتر سبورة	50 د

			(إ) ألف كسرة اءِ آ — أو — اءِ لا با	
الجلسة الثانية عشرة	يقرأ الحروف المقطعة يقرأ الحروف المتحركة الحركات (فتحة، كسرة، ضمة) أنشطة: آ لم آلر طس طسم طه حم عسق كهيعص المر	تمييز بين الحركات	جهاز كمبيوتر سبورة	50د
الجلسة الثالثة عشر	يقرأ الحروف المنونة أنشطة : ميم فتحتين ما ميم كسرتين م ميم ضمتين م ما م م تدريبات على الحركات والتنوين همزة فتحة أ ب فتحة ب دال فتحتين دالدا	تمييز الحروف المنونة	بطاقات جهاز كمبيوتر السبورة	50د
الجلسة الرابعة عشر	يتعرف على موضع الحرف (أول — وسط — آخر) مثال: المعلمة أين سمعتم	أن يتمكن التلميذ من إدراك صوت	بطاقة تقييم السبورة	45 د

		حرف الأول والأوسط، والأخير للکلمة	صوت (م) في كلمة مفتاح – جمل – قسم	
45د	جهاز الكمبيوتر السبورة	ترتيب المقاطع	يرتب المقاطع ليتحصل على كلمة نشاط يُكون من هذه المقاطع کلمات د س أ م ت ر	الجلسة الخامسة عشر
45 د	بطاقات سبورة	استكشاف الحرف	يضع دائرة حول الحرف المستهدف نشاط: تسأل المعلمة ما هو حرفنا لنهار اليوم ضع دائرة حول هذا الحرف (س) قَمَرٌ – سَيَّارَةٌ – سَارَةٌ	الجلسة السادسة عشر
50د	بطاقة تقييم سبورة	كتابة الحرف الناقص وقراءته	يلاحظ أسماء الصور ويكتب الحرف الناقص ...رَاشَةٌ – تٌ...احَةٌ – قَلْ... ...	الجلسة السابعة عشر
50د	صور لحيوانات بطاقات	تنمية مهارة التذكير لدى التلميذ	نشاط صور لحيوانات مختلفة وصورة مقطعة لنفس الحيوانات كل تلميذ يشكل الحيوانات مطابقة للصورة الأولى	الجلسة الثامنة عشر
50د	صور بطاقات	تنمية مهارة التفكير لدى	الصورة المطابقة للشكل الأول	الجلسة التاسعة

عشر	نشاط صور متنوعة وفيها صورة واحدة مشابهة للصورة تعرض أمام تلميذ وتطلب منه أن يؤشر على الصورة المطابقة	التلميذ		
الجلسة العشرون	الفرق بين الصورتين نشاط تعرض الباحثة صور فيها اختلافات وتطلب من كل تلميذ تحديد الاختلافات بين الصورتين	تنمية مهارات التفكير لدى التلميذ	صور بطاقات	50د

ب-كراس النشاطات

النشاط 1:

ينطق جميع الحروف وذلك بقراءة الحروف بحركات مختلفة.

فَ	سِ	نُ	طِ	أَ	كِ	نَ	غُ	ظِ
جَ	طُ	نُ	رُ	ثَ	دِي	مُ	ثِ	كِ
سُ	يِ	حِ	تِ	نِ	زَ	فُ	ظُ	شِ
شِ	سُ	زِ	قُ	صُ	مِ	زُ	ضِ	دِ
وِ	كُ	غُ	خُ	تَ	ذِي	طِ	إِ	غِ
دُ	فِ	كِ	يِ	ثِ	ضِ	هِ	كَ	وِ
طوُ	بَ	ذَ	ظَ	لِ	أُ	رَا	سِ	عُ

التعليمة: تملّي المعلمة الحروف مع حركاتها متأكد من الاتقان

أَ	إِ	أُ
بَ	بِ	بُ
تَ	تِ	تُ
جَ	جِ	جُ
ثَ	ثِ	ثُ

تدريب إملائي على اللوحة

تدريب قرائي

النشاط:2:

تعليمية: يقرأ حرفين مفتوحين

قَرَّ	كَتَّ	حَلَّ	زَرَّ
أَكَّ	رَفَّ	حَرَّ	رَسَّ
نَشَّ	نَبَّ	خَبَّ	جَمَّ
غَرَّ	فَتَّ	أَخَّ	وَقَّ

تدريب إملائي على اللوحة

تدريب قرائي

النشاط:3:

التعليمية: يقرأ حرفين أحدهما مكسور

رَغٍ	شَرٍ	ضَحٍ	نَسٍ
سَهٍ	عَلٍ	نَسٍ	سَمٍ
تَعٍ	لَحٍ	فَهٍ	غَضٍ
نَدٍ	مَرٍ	فَرٍ	قَدٍ

تدريب إملائي على اللوحة

تدريب قرائي

النشاط:4: القراءة حرفين أحدهما مضموم

سَهْ	كُتِبَ	لَوْ	رَبِّ	كَرَّ
لَعِ	مِنْ	رَبِّ	رَزَّ	كَرَّ
شَرِّ	وَصِ	مَسِ	صَعِ	أَكَّ
كَبَّ	فَهْ	زَرَّ	خَبِ	شَرِّ

تدريب إملائي على اللوحة

تدريب قرائي

النشاط 5 التعليمية: يقرأ كلمات من ثلاث أحرف

تدريب إملائي على اللوحة

تدريب قرائي

مِرْفَقْ	يَحْرِسْ
نَشْكُرْ	أَصْفَرْ
يَحْصِدْ	تَنْزِلْ
يَحْلُمْ	يَشْرَبْ

النشاط 6 التعليمية: يقرأ كلمات تحتوي على المد والتنوين

جُلُودْ	بَيْتْ
بَيْتْ	بَابْ
قِسْمْ	مَدْرَسَة
قَمَرْ	بَيْتًا

سَالِمْ	عَلِيمْ
طَارَ	شَاهِدَ
يَمِيلْ	لَامِعْ
سَابِحْ	رَحِيمْ

تدريب إملائي على اللوحة

تدريب قرائي

النشاط 7 التعليمية: تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية (مَرَّ/حَ/بَا)

يقوم المتعلم بالتصفيق عند كل مقطع وفي النهاية يرصد عدد المقاطع ثلاث مقاطع

قَ/مَ/رَ

بَ/طَ/لَ

مَرَّ/حَ/بَا

النشاط 8 التعليم: تقرأ المعلمة كلمات لها نفس القافية أو نفس المقطع الأول وأخرى

دخيلة ومطالبة المتعلم بإكتشافها معلم - قسم - شمس

شمس

تسأل المعلمة ما هي الكلمة التي تتضمن ضامن مختلف في آخر الكلمة

النشاط 9 التعليم: ما هو الصامت المشترك في (منزل) (مسجد) (مسبح) (الصائم)

- ما هو الصامت الأول في كلمة (مرحبا)

- أين سمعتم الصوت (م) في كلمة مفتاح أول الكلمة

- أين سمعتم الصوت (م) في كلمة جمل وسط الكلمة

- أين سمعتم الصوت (م) في كلمة قسم آخر الكلمة

نشاط 11 التعليم: تسأل المعلمة ما الكلمة التي تتكون من /س/ فتحة/م/ كسرة/ع/ فتحة

يجيب المتعلم سمع

قـ / سـ / مـ

.....

عـ /
أـ /
مـ

.....

نشاط 10 التعليم: تسأل المعلمة ما الكلمة التي تبدئ بصامت مختلف عن الصامت الذي

نشاط 12: تسأل المعلمة - ما الصوامت والصوتات التي تتكون منها كلمة لعب المتعلم

/ل/ع/ب/

نشاط 13 التعليم: تقرأ المعلمة كلمة مسيرة وتطلب من المتعلم قراءتها بالتصفيق ثم

تطلب حذف المقطع الأول (م) وتسأل ماذا بقي من الكلمة (ج) (سيرة)

نشاط 14 التعليم: تقرأ المعلمة كلمة دير وتطلب من المتعلم قراءتها بالتصفيق ثم تطلب

إضافة المقطع مـ إلى دير كيف أصبحت الكلمة مدير

نشاط 15 التعليم: تقرأ المعلمة كلمة صالح وتطلب من المتعلم قراءتها بالتصفيق ثم

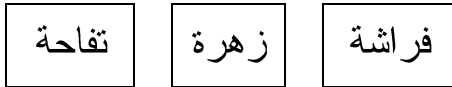
تطلب تعويض (ص) بالمقطع (مأ) فتصبح مالح

نشاط 16: تعرض المعلمة الكلمات التالية (مسجد) (جمل) (علم) والتي تتضمن الصامت (م) بالحركات القصيرة يقرأ المتعلم بالتصفيق الكلمات (مَسْ/جَدْ) 3 تصفيقات (جَمَلْ/لْ) 3 تصفيقات (عَلْ-لْ-م) 3 تصفيقات

نشاط 17 التعليمية: قم بإنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معطى



نشاط 18: يلاحظ الصور ويكتب كل كلمة تحت الصورة المناسبة



قراءة الكلمات البصرية

نشاط 19: يلاحظ أسماء هذه الصور ويكتب الحرف الناقص

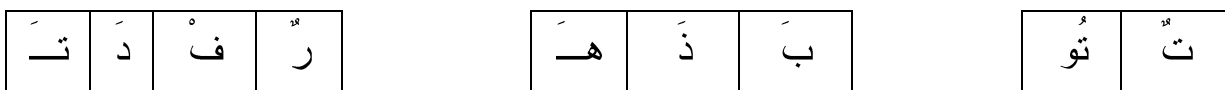


.....
أُس... ك...ة

تقدم المعلمة كلمات وتطلب أن يضع دائرة حول الكلمة التي فيها حرف (د)
ولد- ثعلب- تاجر- وردة

نشاط 20 التعليمية:

* تطلب المعلمة أن يرتب حروف البطاقة ليحصل على كلمة



* تطلب المعلمة أن يرتب الكلمات ليحصل على جملة مفيدة

أَمَامَ - أَحْمَدَ - جَلَسَ - الْحَاسُوبِ

.....←

الفرضية الاولى: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الإختبار القبلي والبعدي لصالح البعدي.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القبلي	25.2000	30	11.64237	2.12560
	البعدي	36.7333	30	17.56747	3.20737

Paired Samples Test									
			Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)	
البعدي - القبلي	-11.53333	7.61909	1.39105	-14.37835	-8.68832	-8.291	29		

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة احصائية في متوسطات الاختبار البعدي حسب متغير الجنس

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعدي	ذكر	10	28.5000	9.78945	3.09570
	انثى	20	23.5500	12.36495	2.76489

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for E
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differ
البعدي	Equal variances assumed	1.790	.192	1.102	28	.280	4.
	Equal variances not assumed			1.193	22.349	.246	4.