فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر

أ.د. أحمد أحمد عواد* د. جميل شريف أحمد بابلى**

مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من أكثر مجالات التربية الخاصة انتشاراً وشيوعاً لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية، وعلى الرغم من أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى طبيعي من الذكاء أو أعلى من ذلك في القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية والحسية، إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير وهوما يطلق عليه الفرق الواضح بين إمكاناتهم وما يتوقع منهم أو التباعد فيما بين القدرة والإنجاز.

وتشير صعوبات التعلم الى عجز أو قصو لدى الفرد في العديد من العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم أو مايطلق عليها صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities والمتمثلة في الادراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة، والتى بدورها تؤدى الى معاناة الطفل من صعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilities والمتمثلة في القراءة والكتابة والنطق والتهجى والعمليات الحسابية والاستدلال الرياضى.

* أستاذ التربية الخاصة جامعة عمان العربية – الأردن

** أكاديمية التفوق الرياضي ١ أسباير– الدوحة – قطر

وقد أشارت الأدبيات في مجال صعوبات التعلم والقوانين الفيدرالية الى أن تلك الصعوبات قد تستمر مع الفرد طيلة حياته، وربما ترتبط بإصابات في الدماغ أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزى أو إعاقة ادراكية، كما يترتب عليها مشكلات في التنظيم والضبط الذاتي والكفاءة الاجتماعية لدى الفرد، وأن هذه الصعوبات ليست نتيجة أولية للإعاقة العقلية Intectual Disability أو إعاقة حسية Sensory Handicapped أو اضطرابات انفعالية Emotional Disorders أو مؤثرات بيئية أو ثقافية أو اقتصادية (عواد، ٢٠٠٩).

وتختلف أسباب صعوبات التعلم فمنها ما يتعلق بالانتباه أوالإدراك أوالذاكرة أوالتفكير ومنها ما يرجع لسبب لغوي مثل معاناة الطفل من صعوبات في اللغة الشفوية التعبيرية أو في الكتابة، فقد أشار هاينز وموران وبيندزوال (Haynes, Moran and Pindzoal, 1994) إلى أن نتائج العديد من الدراسات تشير إلى وجود نسبة كبيرة من ذوى صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة reading disabilities بوجه خاص يكون السبب لديهم مشكلة لغوية، وأشاروا إلى أن (٧٥-٨٥ %) من ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من تأخر لغوي استمر معهم إلى مرحلة المراهقة.

وتعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أظهرت دراسة زيرين وهوفز Hughes, & Therrien (2008) أنه من أصل (٢،٥) مليون طفل يعانون من صعوبات التعلم في أمريكا نجد أن (٨٠ %) من أفراد هذه الفئة يعانون من صعوبات القراءة.

كما أوضحت نتائج العديد من البحوث والدراسات التى أجريت في مجال صعوبات التعلم (عبدالله، ٢٠٠٧ Hogan, Swanson et al., 2004; Macknight, 2001; Blachman 2000; Forman, 2005 ; Castles, 2004 Leafstedt, et al., 2004;1997;) الى أن صعوبات القراءة ترجع في الأساس إلى عجز في مهارة الوعي الصوتي، وهي من المهارات الأساسية والمهمة في تطوير سرعة القراءة، وركزت هذه الدراسات على أهمية البرامج التدريبية في تطوير مهارة الوعي الصوتي مما ينعكس إيجابياً على مهارات سرعة القراءة والاستيعاب القرائي واللغة التعبيرية والتحصيل الدراسي ككل.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة وأثر ذلك على زيادة سرعة القراءة لهم، وذلك من شأنه تنمية مهارات القراءة لديهم والتخفيف من حدة الصعوبات التى يعانون منها.

مشكلة الدراسة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات اللغوية الأساسية للأطفال، فهي الأساس لتطوير باقي المهارات الأكاديمية والتوسع في المعرفة، وهي مهمة للمتعلمين لتطوير باقي المهارات اللغوية مثل: الكتابة، والاستماع، والتحدث، وتساهم في شق طريق النجاح في معظم المواد الدراسية بل وفي حياة الفرد العملية بعد الدراسة.

ويواجه الأطفال ذوى صعوبات القراءة مشاكل كبيرة في الفهم القرائي، فالقارئ الضعيف يبذل جهدا كبيرا في فك رمز الحرف المكتوب

على حساب المعنى، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمساعدة هؤلاء الأطفال من خلال اكسابهم مهارات فك رمز الحرف في الكلمة المقروءة بمساعدة البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الوعى الصوتى، وبالتالي تحسين سرعة القراءة لديهم، مما ينعكس بالإيجاب على مهارات الفهم القرائي لديهم.

وقد وجد من خلال تحليل الأدب النظري ونتائج البحوث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون من قصور في فهم المادة المقروءة وكذا المسموعة، ولعل ذلك يفسر في ضوء مشكلات العمليات اللغوية لديهم (Carlisle, 1990) حيث يعاني هؤلاء الأطفال من قصور في عمليات: التشفير لنظام الرموز الكتابي، أي حساسية ودقة وسرعة الوعي الشعوري بالخصائص الفارقة المميزة بين الأشكال الكتابية أو الإملائية المتشابهة سواء كان ذلك على مستوى الحرف أو الكلمة، والتشفير الفونيمي (الصوتي) أي حساسية ودقة وسرعة الوعي الشعوري بالخصائص الفارقة والمميزة بين الأصوات المتشابهة على مستوى الحرف أو الحرفين أو المقطع الصوتي أو الكلمة، أو التحليل الصوتي، أي الدقة والسرعة في تجزئة الوحدات الصوتية إلى أجزاء صغيرة يمكن التجميع والمزج بينها بسهولة وسرعة، والتوليف الصوتي، والتجهيز السيمانتي أو الدلالي أو التجهيز السينتاكتي (النحوي) أو التراكيب اللغوية.

(سليمان، ١٩٩٦؛ Lerner, 2003)

ولقد لاقت مهارة القراءة الكثير من الاهتمام والبحث ومحاولة الاستدلال على أفضل الطرق في تعليم القراءة للمبتدئين ومن هذه الطرق

الطريقة الصوتية التقليدية(Phonics) والتي تقدم الصوت مع شكل الحرف المكتوب بنفس الوقت ولكن هذه الطريقة لا تأخذ بالاعتبار تنمية القدرات العليا في الوعي اللغوي عند الأطفال (Met- linguistic Awareness).

ولعلنا إذا توجهنا بالسؤال التالي إلى الطفل في بداية تعلم القراءة وقلنا له أيهما أطول كلمة (حيّة) أم كلمة (صرصور) فإن إجابة الطالب تعكس نمط التفكير المسيطر على مهارته في الوعي اللغوي فإذا كانت قدرته تقتصر على الحكم على الكلمة بأسلوب معنوي محسوس فإن إجابته ستكون (الحية)؛ لأن صورة الأفعى في مخيلته أطول حقيقة من (الصرصور)، لكن لو توجهنا بهذا السؤال لطفل آخر يمتلك مهارة الوعي اللغوي ويستطيع أن يوظف اللغة للحديث عن اللغة ويتعامل مع اللغة كعنصر مادي له عناصر ويتكون من جمل وكلمات وأصوات ففي هذه الحالة سيتمكن من الوصول للإجابة الصحيحة (Adams, 1990).

ولقد أثبتت أعمال الرواد الأوائل في مجال اضطراب العسر القرائي النمائي Deslexya – والتي لاقت قبولا في هذه الأيام – أن الأساس في هذا الاضطراب يعود في جوهره إلى مشاكل لغوية، كما أن وجود مشكلة لغوية محددة مثل ضعف العمليات الصوتية بالذات والتي تحد من قدرة الطالب على القراءة في مرحلة تعلم القراءة أصبحت محور الكثير من الأبحاث في العشرين عاماً الأخيرة مثل أعمال (Kamhi & Cats, 1999; Goswami & Bryant,1990; Stanovich & Siegal, 1994)

كما يذكر برايدلي (Bradely, 1983) أن مهارة الوعي الصوتي تعد عاملاً مهماً ومؤثراً في التنبؤ بمدى السهولة التي تكتسب فيها مهارة القراءة, بالإضافة إلى أن هذه المهارة بالإمكان تدريسها، فعندما يتلقى اطفال ما قبل سن المدرسة تدريباً عملياً على مهارة الوعي الصوتي فإنهم يميلون إلى إتقان مهارة القراءة بشكل أفضل من أقرانهم الذين لا يمرون بمثل هذه الخبرة التعلمية, وغالباً ما يفتقر الطلاب من ذوي العسر القرائي (الديسليكسيا) إلى هذه المهارة, بالإضافة إلى عدم القدرة على توافر استراتيجيات في التعامل الصوتي مع نظام اللغة, وغالباً ما يكون التعليم المباشر للعمليات الصوتية ذا فائدة كبيرة لمثل هؤلاء الأطفال.

وجاء في التقرير الذى قدمه الفريق الوطني للقراءة (National Reading Panel) عام (٢٠٠٠) لمجلس الشيوخ الأمريكي بدراسة تحليلية لـ٥٢ بحثاً تجريبياً منشورة في مجلات علمية محكمة وقد خرج التقرير بنتيجة مفادها أن تعليم مهارة الوعي الصوتي أثبت إحصائياً أنه ذو تأثير قوي على تعلم القراءة والكتابة وأن التعليم الصريح والواضح والمباشر لهذه المهارة يؤتي نتائج إيجابية للطلاب العاديين والطلاب الذين يعانون من ضعف في القراءة ومن الأطفال الذين هم في خطر الوقوع في صعوبات القراءة مستقبلياً.

وتكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلبة صعوبات التعلم؟.

٢- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم؟.

٣- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعى الصوتى لدى طلبة صعوبات التعلم بعد مضي شهر على تطبيق البرنامج؟.

٤- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المعرفي في تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم بعد مضي شهر على تطبيق البرنامج؟.

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط أداء طلبة صعوبات القراءة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي تعزى للبرنامج التدريبي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط أداء طلبة صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار سرعة القراءة تعزى للبرنامج التدريبي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الصوتي في التطبيقين البعدي والمتابعة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على اختبار سرعة القراءة في التطبيقين البعدي والمتابعة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الى التحقق من فعالية برنامج تدريبي معرفى لتنمية مهارات الوعى الصوتى لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، وأثر ذلك على زيادة سرعة القراءة لديهم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة على الصعيد النظري من خلال فتح المجال أمام الباحثين العرب في الاهتمام بمهارات الوعي الصوتي لذوي صعوبات القراءة، حيث تمثل مهارة الوعي الصوتي إحدى الأساسيات الرئيسية التي تبنى عليها مهارة القراءة، وهذه المهارة تساهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها مما ينعكس إيجابياً على سرعة قراءته ومن ثم استيعابه للمقروء، إضافة إلى ندرة الدراسات (في حدود علم الباحثين) التي أجريت في البيئة العربية في هذا المجال.

وعلى الصعيد التطبيقي يتوقع أن تضيف نتائج هذه الدراسة معرفة جديدة في تدريس ذوي صعوبات القراءة، حيث سيستفيد منها الطفل والمعلمون والأسرة، ومنها تدريب الطلبة بهدف تنمية مهارة الوعي الصوتي ومعرفة تأثيرها على سرعة القراءة لديهم، وذلك من شأنه التخفيف من حدة صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص، كما أن نجاح هذا البرنامج قد يساعدنا في تطبيقه

على عينات مماثلة والاستفادة منه من قبل معلمى اللغة العربية ومعلمى غرف المصادر من المتخصصين الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد صعوبات القراءة، الأكثر شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث تشير التقديرات إلى أن الضعف في القراءة ينتشر بنسبة (٢٠%) تقريباً لدى أطفال المدارس الابتدائية، وأن نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى البنين أكثر من نسبة انتشاره لدى البنات، وبنسبة تصل إلى الضعف تقريباً، وتبلغ نسبة انتشار هذه المشكلة ذروتها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الناطور، ٢٠٠٧) وهو ما يمثل خطورة بالغة ومشكلة تستدعي الانتباه والاهتمام، ولأن هذه الصفوف الثلاثة تتسم بالنمو السريع في القراءة مقارنة ببقية الصفوف الأخرى مما يجعل من هذا الاضطراب معطلاً لطاقات فطرية متفجرة لدى هؤلاء الأطفال.

وقد يرجع تزايد شيوع صعوبات القراءة والضعف فيها إلى طبيعة عملية القراءة وما تتطلبه من عمليات ومهارات. بحيث يعد من المتعارف عليه في التراث النفسي أن القراءة عملية معرفية مركبة حيث تتطلب كفاءة ذهنية عامة وحدة إدراكية (Perceptual Acuity) وتناسقاُ حركياً وذاكرة وتركيزاً ودافعية وثقافة، وقدرة تعبيرية، ودعماً أسرياً كما تعد القراءة متطلباً رئيسياً للتحصيل الدراسي، ولذلك فإن الأطفال الضعاف في القراءة عادة ما يكونون ضعافا في التحصيل الدراسى بوجه عام.

وغالباً ما يعاني الطلبة ذوى صعوبات القراءة من ثلاثة أنواع من المشاكل:

١- **فك الرموز: (Decoding):** وهي القدرة على تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة، ويعتمد فك الرموز بشكل كبير على ما يسمى بالوعي الصوتي، والذي يعني فهم الفرد بأن الكلام يتكون من وحدات صوتية صغيرة.

٢- **الطلاقة: (Fluency):** وتعني قدرة الفرد على القراءة بشكل سلس وبدون بذل مجهوداً كبيراً، وبالطبع فإن الفرد الذي يعاني من مشكلات في فك الرموز سيعاني بالضرورة من مشكلات في القراءة بطلاقة.

٣- **الاستيعاب القرائي: (Reading Comprehension):** الاستيعاب القرائي يعني قدرة الفرد على استخراج المعنى مما يقرأ، وهو الهدف الأسمى من عملية القراءة. وتتأثر قدرة الفرد على الاستيعاب القرائي سلباً إذا كان يعاني من مشكلات في الطلاقة (الناطور، ٢٠٠٧).

ولخص(عواد، ٢٠٠٩) الخصائص المميزة للطلبة ذوى صعوبات القراءة في المظاهر الآتية: ضعف في طلاقة القراءة الشفوية، قصور في فهم واستيعاب ما يقرأ، ضعف في القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة، صعوبة في نطق الأحرف والكلمات المتشابهة، صعوبات في التهجي، ضعف في معدل سرعة القراءة الصامتة (التصفح، التنظيم، وتحديد موقع الكلمة)، عدم المقدرة على التعامل مع الرموز، عدم المقدرةعلى تركيب الحروف

لتكوين الكلمات، وعدم القدرة على تكوين جملة ذات معنى من مجموعة كلمات.

وتعتمد القدرة على القراءة على عمليتين أساسيتين لكي يكون الطفل قارئا جيدا،وهاتان العمليتان هما القدرة على التمييز الصوتي والقدرة على التمييز الشكلي (Phonological & Form Discrimination) وقد لوحظ أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة غالباً ما يعانون من صعوبة في تمييز الأصوات رغم سلامة السمع لديهم، مثل هؤلاء ما من شك سوف يعانون من عدم القدرة على التركيز فيما يخص المثيرات السمعية، وهو ما يشير إلى اضطراب سمعي فيما يخص المثيرات السمعية وفيما يخص الشكل والأرضية، الأمر الذي ينتج عنه صعوبة لدى هؤلاء الأطفال في التمييز بين الكلمات المتشابهة صوتياً، حتى ولو كان هذا التشابه يخص التشابه في الوحدات الصوتية الصغرى (الفونيم) بين الكلمات المتشابهة كصعوبة التمييز بين كلمتين مثل:(سيف صيف).

وفي حقيقة الأمر فإن معاني الكلمات وأصواتها يرتبطان مع بعضهما البعض لأن الصوت (Phoneme) أو(الفونيم): هو أصغر وحدة صوتية ممكن أن يغير المعنى مثال: (سيارة – طيارة) حيث نلاحظ في هذا المثال أن تغيير صوت \ س \ إلى \ ط \ حول معنى الكلمة من مفهوم إلى آخر (العمايرة، ٢٠٠٦).

إن مصطلح الوعي بالأصوات اللغوية يحتوي أيضا على معرفة أصوات الحروف منفردة ومجتمعة، وهذا يعني قدرة الطالب على مطابقة الصوت بالحرف فيجب أن يؤخذ هذا الأمر بالاعتبار عند التدريس، كما يجب أن يدرك المعلم أن الأطفال يأتون إلى الصف الأول أو ما قبله

بمستويات مختلفة من الوعي بالأصوات، ففي حين أن البعض قد لا يعي أي جزء صوتي في الكلمة قد يكون البعض الآخر واعياً بالمقاطع.

وعلى الرغم ضعف الوعي بالأصوات اللغوية لدى بعض الطلاب إلا أنهم قد يتمكنون من القدرة على القراءة بشكل عادى، فالوعي بالأصوات اللغوية يعد مؤشراً على القدرة على القراءة المتفوقة وليس مؤشراً على ضعف القدرة على القراءة. والوعي بالأصوات يتدرج من حيث الصعوبة مبتدئاً بمعرفة الأصوات المنفصلة وهو أسهل المهارات يليه جمع أو تركيب الأصوات المكونة للكلمة، ومن ثم القدرة على تجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية، وتعرف إجرائياً بالقدرة على التلاعب بعناصر اللغة: الكلمات والأصوات والبناء النحوي (Bowey, et al., 1984).

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت على أطفال الروضة أن أفضل وسيلة للتنبوء بالمقدرة على القراءة في السنوات الأولى من المدرسة تكون عن طريق مهارة الوعي الصوتي، حتى أن بعض الباحثين فضل معرفة مهارة الوعى الصوتى على معرفة القدرة العقلية للطفل مثل ستانوفتش وأدمز (Adams, 1990; Stanovich, 1988).

وبالرغم من أهمية مهارة الوعى الصوتى إلا أن القليل يعرف عن مراحل تطور هذه المهارة علماً أن معرفتنا بتطور هذه المهارة يساعدنا على الصعيد النظري والتطبيقي مما يعمق فهمنا للطريقة التي يتم بها بناء وتطوير برامج هذه المهارة لتعزيز القدرة على القراءة، كما أن تحديد العوامل التي تدخل في تطور هذه المهارة يساهم في التوصل إلى دقة

تشخيص الأطفال الذين هم في خطر الوقوع في صعوبات قراءة مستقبلية.

ولقد اشار نتائج دراسات ستانوفيتش (Stanovich, 1994, Vadasy, et al., 2000) الى أن التشخيص والتدخل المبكر يعطيان نتائج إيجابية في الوقاية من الفشل الأكاديمي بل وفي حياته المهنية المستقبلية ككل كما تعتبر مهارة الوعي الصوتي جزءاً واحداً من قدرة الوعي اللغوي ككل، وتبين من البحوث العلمية أهمية الوعي بالأصوات اللغوية لتعلم القراءة، كما اتضح أن التعامل مع الرموز اللغوية من أكبر التحديات التي تواجه من لديهم صعوبات تعلم.

ومع أن التدريس باستخدام الطريقة الصوتية مفيد للأطفال ذوى صعوبات القراءة إلا أن البعض منهم قد يعاني من عجز شديد في تعلم الأصوات والأحرف الممثلة لها وهؤلاء قد لا يستفيدون من الطريقة الصوتية، وربما يعود ذلك العجز إلى عدم القدرة على تذكر تلك الحروف والأصوات وذلك بسبب عجز في الذاكرة العاملة أو غيره من الأسباب كعدم الوعي بأن الكلمات مكونة من وحدات صغيرة.
(Sunseth, 2000, Stanovich, 1994)

وقد جاء في دراسة مكاحلة (١٩٩٩) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس القراءة لطلاب الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ طالباً وطالبة من طلاب غرف المصادر في مديرية عمان الأولى ومديرية التعليم الخاص، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في

التحصيل القرائى وعلى الجزء المرتبط بالفقرات والجمل والكلمات والمقاطع والحروف.

إن القارئ الجيد يعمل على فك رمز الحرف واستيعاب المقروء بمنتهى الطلاقة وبدون جهد أو وعي يذكر، فهو يقرأ من خلال المرور على كلمات معروفة لديه أو جديدة ويصل إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء وهذا يتطلب خبرة لغوية في كلمات اللغة ومعانيها ونظامها الصوتي والصرفي والنحوي (Kamhi & Catts, 1989)، وتشير أدمز (Adams, 1990)إلى أن الطفل الذي يمتلك مهارة الوعى الصوتى يتعلم القراءة بشكل أسهل من الذي يفتقد لها.

وبشكل عام فقد أظهرت الأبحاث أن من يفشل في تتبع الأصوات في الكلمات أو التلاعب بها فإنه سيواجه صعوبة في تعلم القراءة فيما بعد. فقد أظهرت أربعة عقود من الأبحاث في تقصي العلاقة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة في اللغات الأبجدية إضافة إلى أن الدراسات التي بحثت البرامج العلاجية المنظمة أن هناك علاقة سببية بينهما.

وقد قام (Van Kleeck, Schuele, 1987) بإحصاء قدارت الوعي الصوتي التي تصدر من الأطفال بشكل تلقائي فشملت على المهارات التالية: التصحيح الفونولوجي، ألعاب صوتية غير معنوية أو حقيقية، إضافة نهايات للكلمات، اللعب بالكلمات أو التدرب على لفظ الكلمات، الجناس بين الكلمات، التنغيم بنفس الوزن، التعليق على لفظ خاطئ أو شد الانتباه إلى نطق غير صحيح، تقسيم الكلمات إلى اصوات.

كما هدفت دراسة واجنر وأخرون (Wagner, et al., 1997) إلى معرفة العلاقة بين العمليات الصوتية واكتساب القراءة, لدى عينة قوامها (٢١٦) طالباً، وكان التجانس بينهم في الذكاء والطبقة الاجتماعية والمستوى القرائي، وتم تحليل العلاقة بين مقدرة العمليات الصوتية والمقدرة على اكتساب القراءة في ثلاث مراحل دراسية متباعدة (الروضة إلى الصف الثاني والصف الأول إلى الثالث ثم الثاني إلى الرابع)، وأظهرت النتائج أنه في كل مرحلة من مراحل الدراسة أن الفروق في مهارة الوعي الصوتي كانت تؤدي إلى فروق في القدرة على القراءة، وأن المقدرة في العمليات الصوتية لا ترتبط بالمقدرة على القراءة فقط بل قد تكون سبباً في التأخر القرائي، وقد تستخدم كأداة للتنبؤ بصعوبة القراءة قبل الشروع في الدراسة، كما أن تقييم العمليات الصوتية بعد البدأ في تعليم القراءة يساعد في التعرف على الطلاب الذي سيستمرون في مواجهة صعوبات القراءة، وأشارت النتائج أيضاً الى أن المقدرة في العمليات الصوتية تبدو ثابتة من صف الروضة حتى الصف الرابع.

وفي دراسة هوجان وأخرون(Hogan, et al., 2005) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية تقييم الوعي الصوتي في التنبوء بمهارة القراءة حيث تم فحص مهارة الوعي الصوتي والتعرف على الحروف في مرحلة الروضة، ثم فحص مهارة الوعي الصوتي وفك رمز الحرف وقراءة الكلمات سواء ذات المعنى أو بدون معنى، لدى عينة تتكون من (٥٧٠) طفلاً في الصفوف من الثاني وحتى الرابع، أسفرت النتائج عن مقدرة مهارة الوعي الصوتي في التنبوء بالقراءة في الصف الثاني لكن فقدت المقدرة على التنبوء بمهارة القراءة في الصف الرابع.

أما على المستوى العربي فمازالت البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة نسبة انتشار وحدوث العسر القرائي النمائي في اللغة العربية حتى اليوم قليلة (في حدود علم الباحثين)، حيث قام ابو رابية Abu Rabia, (et al., 2003) باستقصاء دور العمليات الصوتية في اللغة العربية واستنتج أن الطلاب المعسرين قرائيا في العربية يعانون من ضعف واضح في عمليات فك رمز المكتوب ومهارات الوعي الصوتي مقارنة بقرنائهم من المعسرين قرائيا من الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أم والذين يماثلونهم بالعمر الزمني من الطلاب العاديين.

وبالنظر الى السرعة في القراءة فقد عرَّفت لجنة القراءة الوطنية ((National Reading Panel, 2000 الطلاقة بأنها القراءة بسرعة ودقة وتعبير مناسب، بينما يرى (Rasinski, 2000) أن الطلاقة والاستيعاب القرائي – وليس سرعة القراءة – هما الهدف من وراء تعليمنا فقد يقرأ الطالب ببطء حتى يتمكن من استيعاب النص الذي أمامه، حيث أن الطلاقة هي الجسر الذي يربط بين معرفة الكلمات وبناء المعنى.

وبناء عليه يمكن تعريف طلاقة القراءة بأنها المقدرة على القراءة بدقة وتعبير وسرعة مناسبة مع الاستيعاب.

وتأتي أهمية السرعة في القراءة لأنها تؤثر على الاستيعاب وهي من أكثر مشاكل القراءة انتشاراً ذلك أن أكثر الطلاب غير الطليقين في القراءة يستغرقون معظم طاقتهم العقلية في فك رمز الحرف المكتوب على حساب المعنى، ويتسم الطلاب غير الطليقين بغياب التنغيم القرائي المعبر والتي تساهم في تعزيز الفهم.

وقد أشار ستانوفتش (Stanovich, 1986)إلى أن القراء الجيدين يتلقون فرصا أكثر في تدريب قدرتهم على القراءة حيث تزداد مقدرتهم على القراءة ويصبحون أكثر مهارة أما الطلاب الضعاف فإن قدرتهم في هذه المهارة تتضاءل بشكل تدريجي بحيث تصبح الفجوة بينهم وبين القراء الجيدين عميقة وبعيدة ولذلك ليس من المستغرب أن تجد أن الفارق بين الطالب الجيد والضعيف تصل إلى عدة أضعاف في سرعة القراءة مثلا.

وأشارت نتائج دراسة صنسث (Sunseth, 2000) والتي هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية ومهارة الوعي الصوتي في القدرة على القراءة والتهجئة والمعرفة بالنظام الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثالث بلغ قوامها (٦٨) طالباً، الى أن الاضطراب في الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة قراءة الكلمات الحقيقية وغير الحقيقية وفي الإملاء، بينما البطء في التسمية كان ذا علاقة بمهارة التهجئة والكتابة.

ومن بين الدراسات التى قدمت برامج تدخل لتنمية مهارة الوعى الصوتى، دراسة) عبدالله، ٢٠٠٧ (والتي هدفت إلى الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة، عن طريق قياس مهارة الوعي الصوتي وتقديم برنامج للتدخل المبكر يقوم على تعليمهم هذه المهارة وتدريبهم عليها والتعرف على فاعلية هذا البرنامج في تنمية الوعي الصوتي من جانبهم واختبار أثر ذلك على مستوى نموهم اللغوي، ثم أثره على مستواهم اللاحق في اللغة العربية بعد انقضاء عام كامل، ثم متابعتهم بعد عامين من الالتحاق بالمدرسة، وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور في مرحلة الروضة الثانية

(KG2) إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من قصور في وعيهم الصوتي كمؤشر على صعوبات التعلم، ولا يعانون من قصور في أي مهارة أخرى من المهارات قبل الأكاديمية التي تستخدم كمؤشرات على صعوبات التعلم اللاحقة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ووجود أثر إيجابي لتنمية الوعي الصوتي على مستوى النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال، ووجود أثر إيجابي كذلك على أدائهم اللغوي وسلوكهم التحصيلي في اللغة العربية في اختبار نهاية الصف الأول الابتدائي، واستمرار التأثير على هذه الشاكلة حتى عند نهاية الصف الثاني الابتدائي.

كما هدفت دراسة جابل (Gabl, 2007) الى تقصى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة الاستيعاب القرائي وسرعة القراءة من خلال استخدام القراءة المتدرجة Guieded Reading وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً في الصف الثاني، (٤٢) طالباً في الصف الرابع، وتم الاعتماد على الاختبارات الوطنية المستخدمة في قياس الاستعاب وسرعة القراءة القائمة على اختبار عدد الكلمات في الدقيقة (Word Correct Per Minute "WCPM") وتقديرات المعلمين، وطُبق على أفراد العينة برنامجاً تدريبياً قائماً على استخدام نصوص مناسبة والخرائط التنظيمية والتعلم التعاوني لبرنامج القراءة المتدرج لمدة (١٦) أسبوعاً، وأظهرت النتائج أن طلاب الصفين الثاني والرابع أظهروا فروقاً ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج على الاختبارات الوطنية في سرعة القراءة والاستيعاب القرائي وتقديرات المعلمين لصالح التطبيق البعدى.

كما هدفت دراسة ليونغ (Loung, 2008)إلى تقصي فاعلية التعاون الأسري في مساعدة الطلاب المعرضين لخطر الوقوع في صعوبة القراءة على تحسين طلاقة القراءة لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من خمسة طلاب وقد استخدم الباحث طريقة عدد الكلمات في الدقيقة لقياس طلاقة القراءة، وأظهرت النتائج أن معظم افراد الدراسة حققوا تقدماً ملحوظاً، وأن تعاون الأسرة مع المدرسة في برامج العلاج يؤدي إلى تحسين طلاقة القراءة، لكن شريطة أن يكون هذا التعاون تحت أشراف مباشر من المعلم وبرسائل مكتوبة توضح للأهل تفاصيل التدريب القرائي.

التعريفات النظرية والإجرائية:

مهارة الوعي الصوتي: تشير الى قدرة الطفل على فهم أن مجرى الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع والأصوات (Torgeson, 2001).

وتعرف مهارات الوعي الصوتي إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها قدرة الطالب على أن يغير وبشكل واعٍ أصوات اللغة المنطوقة حذفاً وتبديلاً وتنغيماً وتركيباً وتحليلاً وبمعزل عن معنى الكلمة. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارة الوعي الصوتي (البحيري، وآخرون، ٢٠١٠) والمستخدم في الدراسة.

سرعة القراءة: تعرف سرعة القراءة (WCPM): Word Correct Per Minute) بأنها اختبار القراءة الجهرية الشفوية لسرعة القراءة الصحيحة في دقيقة واحدة.

وهنا علينا أن نميز بين مفهومين قد يختلطان على كثير من الدراسين وهما: سرعة القراءة وطلاقة القراءة.

وتعرف الطلاقة (Reading Fluency) بأنها القدرة على القراءة الجهرية بطريقة تلقائية وبغير جهد مع توظيف التنغيم وإظهار التشديد في مواقعه. (Chard, Vaughn & Tyler, 2002)

وحتى يصل الطالب إلى طلاقة القراءة لا بد له من امتلاك مهارتين سابقتين: وهما السرعة والدقة، أما السرعة: فتعني سرعة تحديد الكلمات وفك رمزها، أما الدقة: فتعني المقدرة على قراءة الكلمات بدقة وبدون أخطاء ضمن سياق أونص مناسب للطالب.

(Samuels, 2001)

وفي ضوء هذه التعريفات سيكون تعريف سرعة القراءة إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: مقدرة الطالب على القراءة الجهرية لعدد من الكلمات في (٦٠ ثانية) من نص نثري سردي ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار سرعة القراءة وهو عدد الكلمات الصحيحة المقرءة في دقيقة واحدة.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالباً في الصف الرابع الابتدائى من مدرسة بلال بن رباح المستقلة النموذجية بقطر، ومن المحولين الى غرفة المصادر بناء على تشخيصهم في المدرسة على أنهم يعانون من صعوبات في القراءة، وتم تقسيمهم باستخدام التعيين العشوائي إلى مجموعتين تجريبية شملت (١٥) طالباً، وضابطة شملت (١٦) طالباً.

وقد تم مجانسة أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في سرعة القراءة واختبار الوعى الصوتي (حذف المقاطع، ودمج الأصوات)، وذلك قبل تطبيق البرنامج، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

دلالة الفروق بين المتوسطات

الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

على اختباري الوعى الصوتى وسرعة القراءة فى القياس القبلى

اختبـــار العمليـــات الصوتية	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم "ت"	الدلالة
اختبار حذف المقاطع	التجريبية	١٥	١٥.٨٠	١١.٤٥	٠.٠١	٠.٩٨٩
	الضابطة	١٦	١٥.٧٥	٨.٧٧		
اختبار دمج الأصوات	التجريبية	١٥	٧.٢٠	٣.٦٥	٠.١١	٠.٩١٣
	الضابطة	١٦	٧.٠٦	٣.٣٤		
سرعة القراءة	التجريبية	١٥	٢.٢٧	٢.٧٩	ـ ٠.٧٥	٠.٤٦٠
	الضابطة	١٦	٣.٢٥	٤.٣١		

* الإشارة السالبة تعني أنَّ الفروق إنْ وجدت فهي لصالح المجموعة الثانية (الضابطة)

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي على اختبار الوعى الصوتى (حذف المقاطع ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة، وذلك يشير الى تجانس أفراد المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار الوعى الصوتى للأطفال (البحيري وأخرون، ٢٠١٠)

تم الاطلاع على الأدب النظري ذي الصلة بقياس العمليات الصوتية بشكل عام ومهارات الوعي الصوتي بشكل خاص، وذلك للتعرف على نماذج السلوك التي يقيسها مثل هذه النوع من الاختبارات، اختبار الوعي الصوتي: (Test of Phonological awareness, TOPA, Torgesen, Bryant, 1994)، واختبار الوعي الصوتي Phonological Awareness Test (PAT-R) Robertson,) .Salter, 1997)

ولغايات الدراسة فقد تم الاعتماد على اختبار العمليات الصوتية (البحيري وأخرون، ٢٠١٠) وذلك لاشتماله على معظم الخصائص السلوكية الموجودة في بقية الاختبارات، كما أن هذا الاختبار معرب ويستخدم في مركز تقويم وتعليم الطفل بدولة الكويت، وهي نفس البيئة الخليجية التي ينتمي إليها المجتمع القطري وبالتالي هو الأنسب لأفراد عينة الدراسة.

وصف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات العمليات الصوتية الأساسية في تعلم القراءة ويتكون الاختبار من ثمانية اختبارات فرعية مقسمة إلى أربعة مستويات: مهارات الوعي الصوتي (اختبار حذف المقاطع واختبار دمج الأصوات)، ومهارة الذاكرة الصوتية القصيرة المدى

(اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية)، ومهارات الذاكرة الصوتية الطويلة المدى (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للأرقام، واختبار التسمية السريعة للحروف)، والقدرات القرائية (اختبار طلاقة الكلمات غير الحقيقية واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم الاكتفاء فقط بالاختبارات الخاصة بمهارة الوعى الصوتي وهما:

١-اختبار حذف المقاطع Syllables Deletion Test:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة حذف المقاطع والأصوات وهي إحدى مهارات الوعي الصوتي وتتكون من (٤٥) مفردة بحيث يحصل الطالب على (١) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة ومجموع الإجابات الصحيحة هو النتيجة النهائية، ويستخدم في هذا الاختبار مسجل بحيث يستمع الطالب إلى الكلمة ويحذف الصوت أو المقطع من الكلمة التي يسمعها، ويتكون الاختبار من جزئين: الجزء الأول لحذف الكلمات المركبة مثل: (عبد الرحمن) وتبدأ بأربع فقرات تدريبية ثم (٤) كلمات اختبارية. والجزء الثاني ويتكون من (٤١) كلمة مفردة مثل (حلوى) بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب تبدأ بحذف المقاطع في نهاية الكلمة وعددها (٥) مفردات، حذف المقطع في بداية الكلمة وعددها (٨) مفردات ثم حذف الأصوات في نهاية الكلمة وعددها (١٤) مفردات، ثم حذف الأصوات في وسط الكلمة وعددها (١٢) مفردة، (ملحق-١) يتضمن الاختبار وتعليمات التطبيق.

٢-اختبار دمج الأصوات Sounds Blending Test:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة دمج الأصوات والمقاطع وهي إحدى مهارات الوعي الصوتي ويتكون الاختبار من (٢٤) مفردة ويحصل الطالب على علامة (١) أذا استطاع تجميع الكلمة بشكل صحيح و(صفر) إذا لم يستطع أن يجمع الكلمة والمجموع الكلي هو عدد الإجابات الصحيحة ويبدأ الاختبار بـ (٤) فقرات تدريبية ثم ينتقل إلى الفقرات الاختبارية بعد التأكد أن الطالب قد فهم المطلوب من السؤال وذلك باستخدام المسجل للكلمات المقطعة إلى مقاطع أولاً وعددها (٣) ثم كلمات مقطعة إلى أصوات ساكنة وعددها (٢١) كلمة (ملحق – ١).

دلالات ثبات اختبار الوعي الصوتي:

تم التأكد من ثبات اختبار الوعى الصوتى عن طريق الإعادة (test-retest)، وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة أولية بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً بالصف الرابع في المرحلة الأساسية ومن خارج أفراد الدراسة، وبفارق زمني في التطبيق بلغ أسبوعين. ومن ثم حُسب معامل ارتباط "بيرسون" بين مرتي التطبيق، وذلك لكل اختبار من اختبارات المقياس، وجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢) معاملات الثبات لاختبارات الوعي الصوتي

الاختبارات الفرعية لاختبار الوعى الصوتى	معامل الثبات	الدلالة
اختبار حذف المقاطع	٠,٩١	٠,٠٠٠
اختبار دمج الأصوات	٠,٨٣	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٠,٨٨	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة لاختبارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع ودمج الأصوات) قد بلغت (٠,٨٨)، وهذه القيمة ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وتعتبر معاملات الثبات هذه مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: اختبار سرعة القراءة:

هدف الاختبار: يهدف الاختبار الى قياس سرعة الطفل في القراءة الجهرية، من خلال قطع نصية سردية تعرض عليه.

محتوى الاختبار:

تم إعداد اختبار سرعة القراءة لقياس سرعة القراءة الجهرية في نص سردي متصل لدى طلبة الصف الرابع، من خلال الاستعانة بالاختبارات الواردة في الأدب النظري والدراسات ذات الصلة خاصة دراسة جوود وكامنسكي (Good & Kaminski, 2002). وهدف الاختبار لقياس سرعة القراءة الجهرية، ويشتمل على نصوص قرائية سردية حسب معايير المجلس الأعلى في دولة قطر والتي تناسب هذه الفئة العمرية في حدود (١٥٠) كلمة مع الضبط الكامل للكلمات واستخدام الطريقة التي تعتمد على قياس سرعة القراءة في (٦٠) ثانية، وتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، وباستخدام ساعة توقيت (stop watch)، ويكلَّف الطالب بقراءة النص قراءة جهرية لمدة دقيقة ويتم احتساب الأخطاء إذا حذف الطالب أو أبدل أوتردد لأكثر من ثلاث ثوان أما إذا قام الطالب بالتصحيح الذاتي خلال ثلاث ثوان فإنها لا تحتسب خطأً، أما النتيجة النهائية فتحتسب من خلال حساب عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة بالشكل التالي:

عدد الكلمات المقروءة – عدد الأخطاء = النتيجة النهائية.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم (١٨) محكماً، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في التربية الخاصة ومن المشرفين التربويين والاستشاريين ومعلمي ومعلمات الصف الرابع وأخصائيي النطق واللغة، وذلك لإبداء رأيهم بالاختبار من حيث هدفه وملائمته لمستوى الصف الرابع، وتناسق أفكاره، وسلامة اللغة ووضوح المفردات ومقروئية النص وعدد الكلمات ونوع الخط المستخدم وحجمه وتباعد الأسطر. وقد أخذ بعين الاعتبار بعض ملاحظات واقتراحات المحكمين عند استرجاع التحكيم منهم، وقد اقترحوا بعض التعديلات من أهمها ضبط أواخر كل كلمات النص وتغيير حجم الخط من (١٦) إلى (١٤) والعنوان يكون بحجم (١٨) ومن الملاحظات تعديل كلمة (إلاّ) ومن الاقتراحات تغيير نوع الخط إلى، وقد تم أخذ الفقرات التي حازت نسبة اتفاق مقدارها (٨٠%) بين المحكمين.

ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات اختبار سرعة القراءة باستخدام معامل الاستقرار عن طريق الإعادة (test-retest)، وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة أولية بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً من طلبة الصف الرابع في المرحلة الأساسية ومن خارج أفراد الدراسة، وبفارق زمني في التطبيق مدته (١٥) يوماً، ومن ثم حُسب معامل ارتباط "بيرسون" بين مرتي التطبيق، وكان معامل الثبات (٠.٨٦) وهو معامل ثبات مقبول ودال إحصائياً.

طريقة تطبيق الاختبار:

استخدم الباحثان نفس أجراءات (Shinn, 1989) والتي اشتملت طريقة التنفيذ على تحديد الأدوات المستخدمة وتعليمات الاختبار من تجهيز للمكان وتعليمات الطالب، وهى:

الأدوات المستخدمة: نسخة الفاحص مع التعليمات، نص القراءة للطالب (غير مرقمة)، ساعة إيقاف (stop watch)، قلم أحمر.

تجهيزالمكان: يجلس الطالب مقابل الفاحص بحيث لا يرى ماذا يكتب، ويوضع أمام الطالب نص قراءة (غير المرقم).

تعليمات الطالب: تذكر التعليمات التالية للطالب:

أريد منك أن تقرأ هذه القصة بصوت عالٍ وإذا لم تستطع قراءة كلمة سأردك ولكن حافظ على قراءتك، وعندما أقول قف. عليك أن تتوقف عن القراءة، ويشار للطالب الى أول كلمة في النص. ويقال له من هنا، ابدأ.

بدأ التطبيق:

١- نبدأ بالتوقيت عندما يبدأ الطالب بقراءة الكلمة الأولى بالقصة وتكون كلمات العنوان محسوبةً، إذا فشل الطالب في قراءة الكلمة الأولى بعد ثلاث ثوان أخبره بالكلمة، وضع دائرة حول الكلمة على أنها خطأ ثم دعه يكمل القراءة مع بدأ حساب الزمن مرة أخرى (تحتسب الكلمة خاطئة عند التردد أو الحذف أو الإبدال)

٢- الحد الأقصى لكل كلمة ثلاث ثوان إذا فشل الطالب في قراءة الكلمة خلال هذه المدة قل الكلمة دعه يكمل القراءة وضع دائرة على الكلمة الخطأ.

التصحيح أثناء القراءة:

يتم متابعة قراءة الطالب من خلال نسخة الفاحص ويتم وضع دائرة حول الكلمة الخطأ، مع نهاية الدقيقة (٦٠ ثانية) ضع علامة السلاش \ بعد أخر كلمة قرأها الطالب، أوقف الساعة وقل: قف واحفظ الورقة في الملف.

ثالثاً: برنامج تدريبي معرفي لتنمية مهارة الوعى الصوتى لطلبة الصف الرابع الابتدائي:

هدف االبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي لزيادة معدل سرعة القراءة ومن خلال هذا الهدف يمكن تحديد مجموعة أخرى من الأهداف السلوكية الفرعية التي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى أفراد المجموعة التجريبية وهي:

١. أن يميز الطالب بين أوزان الكلمات
٢. أن يحلل الطالب الجمل إلى كلمات
٣. أن يحلل الطالب الكلمات إلى مقاطع صوتية
٤. أن يحلل الطالب الصوت الأول من الكلمة
٥. أن يحلل الطالب الصوت الأخير من الكلمة.
٦. أن يستبدل الطالب الصوت الأخير من الكلمة..
٧. أن يحذف الطالب الصوت الأول من الكلمة

٨. أن يكوّن الطالب الكلمات من المقاطع والأصوات الموجودة.

محتوى البرنامج:

تم إعداد البرنامج بعد الرجوع للأدب النظري المرتبط بتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلاب صعوبات التعلم وتأثير تطبيق برنامج الوعي الصوتي في زيادة سرعة القراءة لدى الطلبة، وتم الاستفادة مما عرضه أدمز (Adams, 2004)، مع مراعاة طبيعة المرحلة العمرية لطلاب الصف الرابع والتي تعد أول الخطوت في مرحلة القراءة للتعلم (Reading to Learn)حيث تعد هذه المرحلة أساسية في حياتهم وتعد أحد الركائز الأساسية في بناء شخصيتهم المستقبلية، ومراعاة أن يكون جميع أفراد العينة من الطلاب يعانون من صعوبات القراءة.

وتضمن البرنامج في صورته الأولية مجموعة من الأنشطة والتدريبات المعرفية النمائية موزعة على أربعة محاور: تدريبات الوزن أو السجع وتدريبات التحليل ثم التركيب ثم الاستبدال، واحتوى البرنامج (٢٤) جلسة تدريبية أعطيت بشكل جماعي لطلاب المجموعة التجريبية على مدى شهرين، بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا ومدة الجلسة (٣٠) دقيقة.

وقد روعى في إعداد الأنشطة أن تكون متنوعة ومستمدة من البيئة وتنطلق من اهتمامات الطلاب مع الاعتماد على المحسوس ثم شبه المحسوس ثم الوصول للمجرد. مثل توظيف البطاقات للحروف والمكعبات ولغة الجسد في خلق الوعي الصوتي ثم العمل على تخفيف هذه المثيرات بشكل تدريجي إلى أن تصل في النهاية للصوت المجرد.

وقد اشتمل البرنامج على خطوات محددة تم من خلالها تطوير مهارات الوعي الصوتي لدى الطالب حيث ركزت هذه الخطوات على توضيح العلاقة ما بين الجزء والكل في اللغة وذلك من خلال تمارين متسلسلة، حيث قدمت أمثلة توضيحية باستخدام كلمات مألوفة منتقاة من المنهج الدراسي المطبق في الصف العادي تم بعدها الانتقال من السهل إلى الصعب تدريجياً مع ضرورة الموازنة بين اللغة الشفوية على المستوى الاستيعابي والإنتاجي وقد اشتمل البرنامج على المحتوى التالي:

١. **تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن:** أي أن تكون الكلمات متشابهة في السجع والنغمة واللحن بحيث تتشابه الكلمات في المقاطع أو المقطع الأخير في الكلمة.

٢. **تحليل الجملة إلى كلماتها:** بحيث يقوم الطالب بتحليل الجملة إلى كلماتها وهذا يعني أن الجملة الواحدة مكونة من عدة كلمات ومن المهم معرفة عدد الكلمات في الجملة حيث من الممكن التعبير عن الكلمة الواحدة بمكعب أو شئ محسوس.

٣. **تحليل الكلمة إلى مقاطعها:** بعد التأكد من أن الطالب قد فهم العلاقة ما بين الجملة والكلمة أي ما بين الكل والجزء ينطلق المعلم لتوضيح هذا المفهوم من خلال الكلمة والمقطع.

٤. **تحليل الكلمة إلى أصغر وحداتها الصوتية:** في هذه المرحلة يقوم الطالب بتحليل الكلمة إلى أحرفها أو إلى أصغر وحداتها.

٥. **تركيب الكلمات:** على الطالب أن يميز ويذكر الحرف الأول ثم الأخير ثم الأوسط من الكلمة، بعدها يتعامل الطالب مع الكلمة

كقالب مركب من عدة أجزاء يحذف منه حروفاً أو يستبدلها بأخرى أو يعيد تركيبها بشكل مختلف.

٦. من المهم أن تتصف كلمات الهدف بصفات يغلب عليها **الانتقال من السهل إلى الصعب بشكل تدريجي**، وتم تحقيقها من خلال الأساليب التالية:

- حجم الوحدة الصوتية الكلية (جملة، كلمة، مقطع) ينتقل من الأسهل إلى الأصعب بحيث يقوم الطالب بتحليل الجملة إلى كلماتها، والكلمة إلى مقاطعها، على أن يقوم بتحليل الكلمات أو المقاطع إلى أصواتها.
- من الأفضل أن يحلل الطالب الكلمات القصيرة أولاً ثم الطويلة.
- يتدرج الطالب في الإجابة من اللغة الاستيعابية إلى اللغة الانتاجية بحيث يجيب في المرحلة الأولى بنعم أو لا ثم يختار من بين ثلاثة بدائل ثم يأتي بكلمة على نفس الوزن في المرحلة الأخيرة.
- يميز الطالب الحرف في الكلمة من خلال البدء بالحرف في أول الكلمة ثم آخرها ثم وسطها.
- يفضل البدء بالاصوات الاحتكاكية مثل (س) (ز) التي يمكن أطالتهابإظهار نطقهاثم توظيف الأصوات الوقفية مثل (ت) (ب).
- تحليل الكلمات وتمييز الوحدات الصوتية أسهل من دمج وخلط الوحدات الصوتية لتكوين الكلمات.

٧. الاهتمام بإجابات الطلبة وتسجيلها والوصول إلى نمط الخطأ فيها ثم العمل على تفسيرها ومعالجتها بأسلوب معرفي قائم على التفكير بصوت عال ويكون الهدف خلق وعي عند الطالب بمكونات اللغة (الجملة والكلمة والمقطع والصوت) ومن ثم زيادة مقدرة الطالب على التلاعب بهذه المكونات مما يؤدي إلى زيادة طلاقته وفهمه للمقروء.

٨. يقوم البرنامج على استثارة اللغة الشفوية أولاً ثم يتم الانتقال للغة المكتوبة مع زيادة المهارة تعقيداً كلما تقدم الطالب في البرنامج.

متغيرات الدراسة:

١) **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي المعرفي لتنمية مهارات الوعي الصوتي.

٢) **المتغير التابع, وله مستويان:**

- مستوى الأداء على اختبار الوعى الصوتى، والأداء على اختبار سرعة القراءة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي، فقد تم تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي لتنمية الوعي الصوتي على أفراد المجموعة التجريبية فقط دون الضابطة، كما طبق اختبار الوعى الصوتى واختبار سرعة القراءة على جميع أفراد الدراسة في المجموعتين قبل وبعد البرنامج، وعلى أفراد المجموعة التجريبية بعد مضى شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة:

تم اجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق اختبار الوعى الصوتى واختبار سرعة القراءة، على أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدى والمتابعة كما سبق التوضيح، وذلك للوصول إلى نتائج الدراسة، وقد سارعرض النتائج كما يلي:

أولاً : نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط أداء طلبة صعوبات القراءة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي تعزى للبرنامج التدريبي".

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي.

كما تم إيجاد قيم الإحصائي "ت" لاختبار الفروق بين كل متوسطين على حده عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعى الصوتى

اختبار الوعى الصوتى	المجموعة	ن	م	ع	قيم " ت "	الدلالة
حذف المقاطع	التجريبية	١٥	٣١.٧٣	٥,٣٤	* ٥.٠٦	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٦	١٦.٣١	١٠.٦١		
	الضابطة	١٦	١٤.٤٤	١٧.٧٨		
دمج الأصوات	التجريبية	١٥	١٢.٨٧	٢.١٣	* ٧.٥٤	٠.٠٠٠
	الضابطة	١٦	٧.٢٥	٢.٠٢		
	الضابطة	١٦	٥٧.٧٥	٣٦.٣٨		

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار الوعى الصوتى بفرعيه (حذف المقاطع، ودمج الأصوات) وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، ويعنى ذلك أن الفروق تعزى للبرنامج التدريبي، وهذه النتيجة تشير الى عدم التحقق من صحة الفرضية الصفرية وبالتالي رفضها وقبول الفرضية البديلة.

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسط أداء طلبة صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار سرعة القراءة تعزى للبرنامج التدريبي".

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار سرعة القراءة، كما تم إيجاد قيمة الإحصائي "ت" لاختبار الفروق بين المتوسطين عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار سرعة القراءة

المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	الدلالة
التجريبية	١٥	١٧.٧٣	٥.٣٩	٧.٩٩ *	٠.٠٠٠
الضابطة	١٦	٤.١٣	٤.٠٣		

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على الاختبار سرعة القراءة، وذلك لصالح متوسط أفراد المجموعة التجريبية، ويعنى ذلك أن الفروق تعزى للبرنامج التدريبي. وهذه النتيجة تشير الى عدم تحقق الفرضية الصفرية وبالتالي رفضها وقبول الفرضية البديلة.

ثالثاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الصوتي في التطبيقين البعدي والمتابعة".

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم إيجاد متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعى الصوتى في التطبيقين البعدي والمتابعة، ثم حُسب الفرق بين المتوسطين والانحراف المعياري له، وتم إيجاد الإحصائي "ت" للعينات المترابطة لفحص الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) للفرق بين المتوسطين، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعى الصوتى في التطبيقين البعدى والمتابعة

اختبار الوعى الصوتى	المتوسط الحسابي		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيم " ت "	قيم " P "
	البعدي	المتابعة				
اختبار حذف المقاطع	٣١.٧٣	٣٠.٣٣	١.٤٠	٤.٨٧	١.١١	٠.٢٨٤
اختبار دمج الأصوات	١٢.٨٧	١٢.٤٠	٠.٤٧	١.٦٤	١.١٠	٠.٢٩٠

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والمتابعة على كل من اختبار حذف المقاطع واختبار دمج الأصوات، بناء على النتيجة السابقة يتم قبول الفرضية الصفرية.

رابعاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء طلبة صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على اختبار سرعة القراءة في التطبيقين البعدي والمتابعة".

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار سرعة القراءة في التطبيقين البعدى والمتابعة، ثم حُسب الفرق بين المتوسطات الحسابية باستخدام الإحصائي "ت" للعينات المترابطة لفحص الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار سرعة القراءة في التطبيقين البعدى والمتابعة

المتوسط الحسابي		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيم " ت "	الدلالة
البعدي	المتابعة				
١٧.٧٣	١٧.٦٠	٠.١٣	٤.٥٠	٠.١١	٠.٩١٠

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والمتابعة على اختبار سرعة القراءة، وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج التى تم التوصل اليها من جراء التحليل الإحصائي للبيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على كل من اختبار الوعى الصوتي واختبار سرعة القراءة بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي، وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الوعى الصوتى وسرعة القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين البعدى والمتابعة، وبما يشير الى استمرارية فعالية البرنامج وأن مستوى طلبة المجموعة التجريبية ظل ثابتاً ولم يحث انخفاض في مهارات الوعى الصوتى وسرعة القراءة لديهم.

وتتفق النتائج التى تم التوصل اليها مع نتائج العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومنها: (Leafstedt, et al., 2004; Torgesen, et al.,1992) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات الى حدوث تطور في التعرف على الكلمات وفك رموزها، وقراءة الكلمات وتحسن الأداء اللغوى، والتحليل والتوليف الصوتى، للأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبي، وتتفق مع دراسة بلاتشمان (Blachman, 2000) والتي كان من أهم نتائجها وجود علاقة متبادلة بين القدرة على الاكتساب المبكر لمهارة القراءة وبين مهارة الوعي الصوتي.

وأيضا نتائج دراسات (Wagner, et al., 1997, Foorman, et al., 1996, Bradely & Bryant, 1988) والتى أشارت نتائجها الى أن تنمية مهارات الوعى الصوتى لدى طلبة صعوبات التعلم وخاصة في المراحل المبكرة من تعلم القراءة الى تحسن مستوى طلاقة القراءة لديهم، وقتنمية قدرتهم على التحليل الصوتى والتهجئة للكلمات.

وقد يعود السبب في تحسن مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج على اختبار الوعى الصوتى والمتضمن

لحذف ودمج الأصوات، الى تركيز البرنامج على جوانب القوة عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتمثل في التركيزعلى جانب اللغة الشفوية في خلق وعي بأصوات اللغة المحكية ثم بالنظام الكتابي ككل وكما هو معروف أن التركيز في الحصص التقليدية غالبا ما ينصب على اللغة الكتابية التي تركز على القراءة والكتابة ومن هنا لايتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب العاديين وطلاب صعوبات التعلم.

كما أن البرنامج التدريبي يتدرج في التعامل مع اللغة الشفوية للطلاب من السهل الى الدرجة التى تتحدي قدرات الطلاب اللغوية ومن الأمثلة على ذلك الانتقال من اللغة الاستعابية أولا إلى اللغة الانتاجية بحيث يكلف الطالب بالحكم على زوج من الكلمات إذا كانا على نفس الوزن مثلا ثم يعطى ثلاثة اختيارات ليختار من بينها كلمة لها نفس وزن الكلمة مدار السؤال ثم في المرحلة الأخيرة يأتي دور اللغة الإنتاجية بحيث يكلف الطالب بأن يعطي كلمة على نفس وزن الكلمة التي يسمعها.

ومن الأمثلة الأخرى على التدرج من السهل إلى الصعب في عرض البرنامج البدء بتمارين سهلة نسبيا على الطالب مثل تمارين الوزن ثم الحذف ثم التركيب ثم الاستبدال ثم داخل كل مهارة نجد التمارين مرتبة من السهل للصعب بحيث يحذف الطالب الصوت أخر الكلمة ثم من بداية الكلمة ثم في وسط الكلمة وهذه التمارين مرتبة في البرنامج حسب التطور النمائي لها وحسب قدرات الطلاب وكل هذه التمارين تمكن الطالب من المرور بتجارب نجاح في غرفة المصادر مما يعزز ثقته بنفسه وهذا ما كان يفتقد إليه في الغرفة الصفية.

كما ركزالبرنامج على تقديم تمارين فيها طابع اللعب اللغوي المرح مثل أن تقول للطلاب أريد أن أختار طالبا اسمه على وزن (قالب) ويكون اسمه (طالب) أو قد نطلب من الطلاب أن يستبدل أول حرف من اسمه بحرف اليوم الذي قد يكون على سبيل المثال (ط) كأن يصبح اسم خالد (طالد) أو اسم سعيد (طعيد) أو اسم سالم (طالم) وهكذا حيث يمتلأ الصف بضحكات الطلاب الذين يتعلمون وهم يمرحون.

وقد خلق البرنامج التدريبي نوعا من الوعي والإدراك عند الطلاب بالنظام اللغوي الكتابي حيث تحول أنشطة هذا البرنامج نمط التفكير اللغوي القائم على استخدام اللغة لأغراض التواصل والمعنى إلى توجيه إدراك الطالب أن اللغة هي شيء يشبه اللعبة التي يلعب بها حيث يستطيع أن يفككها ويركبها ويشكل منها مايشاء وهذه أحد أهداف هذا البرنامج في أن يتمكن الطالب من استخدام اللغة للحديث عن اللغة.

كما وفر البرنامج التدريبي الفرصة للطالب لتحليل الكلمات الجديدة من خلال تركيب الحروف مع بعضها البعض أو من خلال مهارة الاستبدال ومثل هذه التمارين تكسب الطالب مقدرة لغوية على دقة قراءة الكلمة الجديدة وتهجئة حروفها بالترتيب فبدلا من التهجئة البطيئة التي كانت تستنزف معظم طاقته العقلية أصبح بإمكانه الأن أن يفك رموز الكلمة بسرعة أكبر من خلال المرونة العقلية التي اكتسبها من جراء تمارين برنامج الوعي الصوتي.

كما أن التدريبات في البرنامج كانت تركز على الربط بين قراءة كلمات جديدة وغير مألوفة وتمارين الوعي الصوتي بحيث أذا أراد الطالب أن يحذف حرف السين من سعيد فإنها تصبح عيد أو حرف

العين من عيد فتصبح يد عندما يتم حذف حرف فإننا نتوقف عند معناها اللغوي أذا كانت ذات معنى أما إذا كانت غير معنوية فإنه يتم الإشارة لذلك، ولعل مثل هذه التمارين أكسبت الطالب مقدرة على مواجهة الكلمات غير المألوفة والثقة في فك رموزها بدليل أن أحد الطلاب الذين قيمتهم في بداية الدراسة عندما كان يقرأ نص سرعة القراءة كان يقفز في قراءته عن الكلمة التي لا يعرفها أو الجديدة ولكن بعد المرور بخبرات البرنامج التدريبي فقد أصبح يقرأ دون القفز عن أي كلمة ولعل في هذا دليل على أن تمارين الوعي الصوتي أكسبت هذا الطالب المرونة في مواجهة الكلمات غير المألوفة (Word Attack).

إن سمة البنائية (Constructivism)في بناء تدريبات الوعي الصوتي ساهمت في تطوير مستوى مناسب من السرعة عند أفراد المجموعة التجريبية حيث أن التدريبات كانت تتدرج من مستوى الكلمة ذات الحرفين ثم الثلاثة وهكذا إلى أن يصل إلى سبعة أو ثمانية أحرف في بعض المرات، وقد ساعد ذلك على قراءة الطالب لكلمات أطول.

كما أن استمرار أفراد العينة في الثبات على أدائهم عند تطبيق اختبارى الوعى الصضوتى وسرعة القراءة بعد مضى شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي ما هو إلا دليلاً واضحاً على أثر هذا البرنامج وامتلاك الطلاب المقدرة على التعميم ونقل الأثر لأن تدريبات الوعي الصوتي أكسبتهم مهارة في دقة القراءة وهذه المهارة إذا اكتسبها الطالب لايفقدها بسهولة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج والتي كشفت عن فعالية البرنامج التدريبي المعرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وتحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات القراءة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية لآباء ومعلمى طلبة صعوبات التعلم، يمكن الاستفادة منها في تحسين مستوى أدائهم في القراءة وتحسين سرعة القراءة لديهم.

١- أن تشتمل مناهج اللغة العربية على تدريبات الهدف منها تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة بوجه عام وطلبة صعوبات القراءة بوجه خاص.

٢- ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية في تخصص اللغة العربية بهدف تدريبهم على كيفية تنمية مهارات الوعي الصوتي وسرعة ودقة القراءة لدى الطلبة.

٣- الاهتمام بضرورة التدخل المبكر للكشف عن الطلبة ذوى صعوبات القراءة والتعرف على مسببات الصعوبة لديهم ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها ويكون من الصعب التغلب عليها.

٤- اهتمام المعلمين في الصفوف الأولى وفى مرحلة ما قبل المدرسة على تنمية مهارات الوعى الصوتى لدى الأطفال في بداية تعلمهم القراءة، حيث أن الفشل في مهارات الوعى الصوتى سوف يؤدى بالفعغل الى معاناة الأطفال من صعوبات قراءة في المستقبل.

٥- أن يهتم المعلمون في الفصول العادية ومعلمى غرف المصادر على التدرج في تنمية مهارات القراءة للأطفال من البسيط الى المعقد وبما من شأنه زيادة قابلية ودافعيتهم الأطفال لتعلم القراءة.

٦- الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في تنمية مهارات الوعى الصوتى وتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال كأجهزة الحاسوب والأفلام التعليمية وشرائط الكاسيت.

٧- التركيز فى تعليم مهارات القراءة للمبتديين والأطفال ذوى صعوبات القراءة على أنشطة وتدريبات من شأنها تشويق الأطفال ومحببة لديهم ومتوفرة في البيئة المحيطة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- البحيري، جاد. إيفيريت، جون. طيبة، نادية. محفوظي، عبد الستار. أبو الديار، مسعد هينز، تشارلز (٢٠١٠) اختبار المعالجة الصوتية المقنن للأطفال، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

٢- الخطيب, جمال. الصمادي، جميل. والروسان، فاروق. والحديدي، منى. ويحيى، خولة. والناطور، ميادة. والزريقات، إبراهيم. والعمايرة، موسى. والسرور، ناديا. (٢٠٠٩). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة, عمان: دار الفكر.

٣- سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦) تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، مصر.

٤- عبدالله, عادل (٢٠٠٧). دراسات في سيكولوجيا غير العاديين, القاهرة, دار الرشاد.

٥- العمايرة، موسى، وفارع، شحدة، وحمدان، جهاد، والعناني، محمد (٢٠٠٦) مقدمة في اللغويات المعاصرة, دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.

٦- عواد، أحمد (٢٠٠٩) صعوبات التعلم، مؤسسة الوراق للطبع والتوزيع، عمان،الأردن

٧- المكاحلة، أحمد (١٩٩٩) أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

8- Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading disabled and normal readers in the Arabic language. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16, 423–440.

9- Adams, M. J. (1990). Beginning to read. Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

10- Adams, Marilyn J., Foorman Barbara, Lundberg Ingvar, and Beeler Terri (2004) Phonemic Activities for the Preschool or Elementary Classroom, Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, MD

11- Blachman, A., B.: L., Kamil, B., Mosenthal, D., Pearson & R., Barr (2000) Phonological Awareness Handbook of Reading. New Jersey, Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.

12- Bowey, J, A & Tunmer, W, E (1984) Metaliguistic Awareness In Children: Theory, Research, and Implication,, Springer – Verlag, New York

13- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301, 419–421.

14- Carlisle, J. F. (1990) Diagnostic Assessment of listening & Reading comprehension in Lee Swanson, H. (Ed) Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues(277-293). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate Publisher.

15- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77–111.

16- Foorman, Barbara R, et al (1997) Early Instruction for Children with reading Problems: Study Design and

Preliminary findings. Learning Disabilities: Multidisciplinary Journal. V 8, nl, PP.63-71.

17- Gabl, Kari (2007). Improving reading comprehension and Fluency through the use of guided reading.Nonpublished Master Degree at Saint Xavier University & IRI/Skylight Professional Development Field-Based Masters Program. Chicago, Illinois

18- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002). Dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBLES) (6th ed.). Eugene, OR: University of Oregon.

19- Haynes, William.Moran,M.Pindzoal,R(199٤) Communication Disorders In the classroom, Kendall/Hunt Publishing Company.2nd ed. Iowa.

20- Hogan, Tiffany & Catts, Huge & Little Todd (2005) The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Vol. 36 • 285–293

21- Kamhi, A., & Catts, H. (1989). Reading disabilities: A developmental language perspective. Boston: College-Hill.

22- Leafsted, Jill; Richards R.; Gerber, Micheal M (2004) Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English Learner. Learning Disabilities Research and Practice, V 19, n4. 125-145

23- Lerner, J. (2003). Learning Disabilities Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.(8Th Ed)Houghton Mifflin Company Boston. New York.

24- Luong, Nhung (2008) Family Support for At-Risk Second Graders to Improve Reading Fluency. Nonpublished Mastere Dgree at School of Education, Dominican University of California, San Rafael, CA

25- Mcknight, Caroline G; Lee, Steven W; & Schow-engerdt, Richard (2001) Effects of specific strategy

training on phonemic awareness reading a loud with preschoolers: A Comparison study. Unpublished MA. Dissertation. University of North Carolina.

26- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups.

27- Nicolson, R., & Fawcett, A. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. Dyslexia, 1, 19–36.

28- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. The Reading Teacher, 54(2), 146-151.

29- Robertson, C. and Salter, W.(1997) Phonological Awareness Test (PAT), LinguiSystem, East Moline, IL

30- Samuels, S. J. (2001). The method of repeated readings. The Reading Teacher, 32, 403- 408

31- Stanovich, K A. (1982). Individuai differences in the cognitive processes of reading: II Text-level processes. Journai of Learning Disabilities 15(9), 549-554

32- Stanovich, K., & Siegel, L. (1994). The phenotypic performance profile of reading disabled children: A regression-based test of the phonological core variable- difference model. Journal of Educational Psychology, 86, 24–53

33- Sunseth, k, Anne (2000) The Role of Naming speed and Phonemic Awareness In Reading,Spelling, And Orthographic Knowledge. Unbuplished Doctor of Philosophy Thesis at Univesity Of Waterloo, Ontarion, Canada

34- Swanson, Lee; Saez, Leilani & Gerber, Micheal (2004) Do phonological and executive processes in English learners at- risk of reading disabilities in Grade 1 predict performance in Grade 2 ? Learning Disabilities Research and Practice, v 19, n 4, 225-244.

35- Therrien, William, J. Hughes, Charles (2008) Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. Learning Disabilities: A Contemporary Journal 6(1), 1–16,

36- Torgesen, J. K,and Bryant,B, A (1994) Test Of Phonological Awareness, (TOPA) Pro – Ed, Austin, TX.

37- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (٢٠٠١). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. Scientific Studies of Reading, 1, 161-185.

38- Tunmer, W., Pratt, C. & M. Herriman (edd.) (1984). Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications. Berlin: Springer.

39- Vadasy Patricia F, Joseph R. Jenkins, Kathleen Pool (2000) The Effects of Tutoring in Phonological and Early Reading Skills on Students at Risk for Reading Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 33, No. 6, 579-590

40- Van Kleeck, A & Schuele.C, (1987) Precursors to Literacy; Norman Development, Topic in Language Disorders, V 7, March, P 13 -31

41- Van Kleeck, A. & Buttler, K,G (1994) Metaliguistic skills: Cutting across spoken and written Language and Problem – Solving abilities. Baltimore, MD, Williams & Wilkins.

42- Wagner, A, K.Torgesen, J, K.Rashotte, C.A, Hecht, S, A Barker, T,A.Burgess, S, R, Donohue, J,and Garon, T. (1997) Changing relation between Phonological

processing abilities and word – Level reading as children develop from beginning to skilled readers: A five – years Longitudinal study Dev, Psychol, 33: 468-479.

43- Wagner, R.K., Torgesen J. K.,and Rashotte,C.A (1999) Copmrehensive Test Of Phonological Prcesses (CTOPA), Pro-Ed, Austin, TX