جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج ماجستير التربية الخاصة

درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين

The Degree to Which Resource Room Teachers Implement the Phonological Awareness Strategy and Its Relationship to Developing Reading Skills among Students with Learning Disabilities in Palestine

إعداد الطالبة:

هبه كامل دار العيس

بإشراف الدكتورة:

د.إباء عبد الرحمن عبد الحق

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

٢٠٢٥/٢٠٢٤ م

درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لاستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين

The degree to which resource teachers implement the auditory awareness strategy and its relationship to developing reading skills among students with learning disabilities in Palestine

إعداد:

هبه كامل دار العيس

بإشراف:

د. إباء عبد الرحمن عبد الحق

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2025/11/19 م

أعضاء لجنة المناقشة

د. إباء عبد الرحمن عبد الحق	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً.....
د.فخري مصطفى دويكات	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
د. علا حسن خويرة	منظمة التحرير الفلسطينية	عضواً.....

أنا الموقّعة أدناه هبه كامل دار العيس، أفوّض/جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ "درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: هبه كامل دار العيس

الرقم: ٠٣٣٠٠١٢٢٢٠٠٤٦

التوقيع:.....

التاريخ:.١٩/١١/٢٠٢٥م

الإهداء :

إلى نفسي إلى تلك الروح التي صبرت، واجتهدت، وثابرت للوصول إلى هذه اللحظة...

إلى كل لحظة تعب كانت خطوة نحو تحقيق هذا الإنجاز...

أهدي هذا العمل لنفسي، تقديراً لرحلة تعلم لم تكن سهلة، لكنها كانت مليئة بالدروس والتجارب التي صنعتني...

إلى من كانوا السند والدعم، إلى والديَّ العزيزين، اللذين غرسا فيَّ حب العلم وأمداني بالقوة لأواصل طريقي، وإلى إخوتي وأهلي الذين لم يبخلوا عليَّ بالدعاء والمساندة.

إلى أصدقائي الذين كانوا نورًا في طريقي، رافقوني بحب، وألهموني الصبر والإصرار.

إلى عملي الذي منحني الفرصة لأدرك معنى العطاء، وإلى أولئك الأطفال الذين أتعامل معهم يوميًا، أصحاب الإرادة القوية والقلوب النقية، الذين علّموني أن لكل تحدٍّ حلًّا، ولكل صعوبة أملًا.

إلى فلسطين، الوطن الذي يسكن فينا أينما كنا، وإلى الأسرى الذين يسطّرون بصمودهم أسمى معاني الحرية، وإلى الشهداء الذين رحلوا بأجسادهم وبقيت أرواحهم نبراسًا لنا، وإلى أهل غزة الصامدين، الذين يعلّمون العالم دروسًا في التضحية والثبات.

لي ولكم جميعًا، أهدي ثمرة هذا الجهد، وكل حرف خططته في هذه الرسالة.

الباحثة: هبه دار العيس

شكر وتقدير:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، خير الأنام، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد، فإن إتمام هذه الرسالة لم يكن ليتحقق لولا توفيق الله أولًا، ثم دعم ومساندة مجموعة من الأشخاص الذين كان لهم أثر كبير في هذا الإنجاز.

أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لأستاذتي الفاضلة، الأستاذة الدكتورة إباء عبد الحق، التي لم تدّخر جهدًا في توجيهي وإرشادي، فكانت نعم الداعم والمعين، بعلمها الواسع ونصائحها السديدة التي كان لها الأثر الأكبر في الارتقاء بمستوى هذه الدراسة. أسأل الله أن يبارك لها في علمها وعملها، ويجعل جهودها في ميزان حسناتها.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، الدكتورة إباء عبد الرحمن عبد الحق، والدكتور فخري مصطفى دويكات، والدكتورة علا حسن خويرة، لما بذلوه من وقت وجهد في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيّمة، التي كان لها الدور الكبير في تطوير محتواها وتحسين مستواها العلمي.

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساندني في هذا المشوار من أسرتي وأصدقائي وزملائي، الذين كانوا عونًا لي في لحظات التحدي، فلهم مني كل التقدير والاحترام.

الباحثة: هبه دار العيس

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
التفويض	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	و
الملخص باللغة العربية	ز
الملخص باللغة الإنجليزية	ح
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
المقدمة	١٥
مشكلة الدراسة وأسئلتها	١٧
فرضيات الدراسة	١٨
أهداف الدراسة	١٨
أهمية الدراسة	١٩
حدود الدراسة ومحدداتها	٢٠
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	٢١

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	٢٤
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	٤٩
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	٦٧
مجتمع الدراسة	٦٧
عينة الدراسة	٦٨
صدق الأداة	٧٢
ثبات الأداة	٩٧
المعالجات الإحصائية	٩٩
إجراءات تنفيذ الدراسة	١٠٠
متغيرات الدراسة	١٠١
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
السؤال الأول	١٠٢
السؤال الثاني	١١٠
السؤال الثالث	١١٢
فحص الفرضيات	١١٤
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	

نتيجة السؤال الأول	١٢٢
نتيجة السؤال الثاني	١٢٤
نتيجة السؤال الثالث	١٢٥
نتيجة السؤال الرابع	١٢٧
التوصيات والمقترحات	١٢٨
دراسات مستقبلية	١٢٩
المراجع العربية	١٣٠
المراجع الأجنبية	١٣٩
ملاحق الرسالة	

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(٣-١)	توزيع مجتمع الدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية	٦٨
(٣-٢)	توزيع العينة الاستطلاعية للدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية	٦٩
(٣-٣)	توزيع العينة الاستطلاعية للدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية	٧٠
(٣-٤)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية	٧٤
(٣-٥)	معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية والدرجة الكلية للمجال	٧٥

(٣-٦)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في المجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة	٧٦
(٣-٧)	معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في مجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة والدرجة الكلية للمجال	٧٧
(٣-٨)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات	٧٨
(٣-٩)	معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات والدرجة الكلية للمجال	٧٩
(٣-١٠)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال دمج الأصوات	٨٠
(٣-١١)	معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال دمج الأصوات والدرجة الكلية للمجال	٨١
(٣-١٢)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة	٨٢
(٣-١٣)	معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة والدرجة الكلية للمجال	٨٤
(٣-١٤)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	٨٥
(٣-١٥)	معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمجال	٨٧

(٣-١٦)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	٨٩
(٣-١٧)	معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم والدرجة الكلية للمجال	٩١
(٣-١٨)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.	٩٣
(٣-١٩)	معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم. والدرجة الكلية	٩٤
(٣-٢٠)	معامل ارتباط بيرسون يُبين درجة كل مجال في الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	٩٦
(٣-٢١)	معامل كرونباخ ألفا حسب الثبات لمجالات الاستبانة	٩٨
(٣-٢٢)	محك درجة الموافقة بناء على فترة التقدير	١٠٠
(٤-١)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال في محور درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي	١٠٣
(٤-٢)	المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية	١٠٤
(٤-٣)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في المجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة	١٠٥
(٤-٤)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات	١٠٦
(٤-٥)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال دمج الأصوات	١٠٧

(٤-٦)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة	١٠٩
(٤-٧)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	١١٠
(٤-٨)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	١١٢
(٤-٩)	نتيجة اختبار "ت" لفحص الاختلافات بين تقديرات أفراد العينة على محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس	١١٥
(٤-١٠)	نتيجة اختبار "ت" لفحص الاختلافات بين تقديرات أفراد العينة على محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	١١٧
(٤-١١)	نتيجة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الاختلافات بين تقديرات أفراد العينة لمحور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	١١٨
(٤-١٢)	نتيجة اختبار معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين متغير تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي ومستوى تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	١٢٠

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة بعد التحكيم	١٤١
ب	قائمة المحكمين	١٤٦
د	كتاب تسهيل مهمة	١٤٧

درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين

إعداد: هبه كامل دار العيس

بإشراف: د. إباء عبد الحق

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية، وتم استخدام الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات من معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى المعلمين جاء مرتفعًا في معظم مجالاته، وأن هذا التطبيق أسهم بشكل واضح في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تنمية قدرتهم على ربط الحروف بأصواتها، وتحسين مهارات الدمج الصوتي والتقطيع الصوتي، وزيادة مستوى الطلاقة القرائية لديهم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، مما يشير إلى تقارب مستوى تطبيق الإستراتيجية بين المعلمين باختلاف خلفياتهم. وأظهرت الدراسة كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة تنمية الوعي الصوتي وتحسن مهارات القراءة لدى الطلبة، الأمر الذي يؤكد الدور المحوري للوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تفعيل البرامج التدريبية المتخصصة لمعلمي غرف المصادر، وتوفير بيئة تعليمية غنية بالوسائل والأنشطة الداعمة، بما يسهم في تحسين جودة الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ويعزز فرص نجاحهم الأكاديمي وتكيفهم التعليمي.

الكلمات المفتاحية: معلمو غرف المصادر، الوعي الصوتي، مهارة القراءة، صعوبات التعلم

The degree to which resource teachers implement the auditory awareness strategy and its relationship to developing reading skills among students with learning disabilities in Palestine

Preparation: Hiba Kamel Dar Al Eiss

Supervision: D. Ibaa Abd Al Haq

٢٠٢٥

Abstract

This study aimed to examine the extent to which resource room teachers implement the phonological awareness strategy and its relationship with the development of reading skills among students with learning difficulties in Palestine, considering several demographic variables. The researcher employed the descriptive correlational method due to its suitability for the nature of the research problem and used a questionnaire as the main tool to collect data from resource room teachers in public schools. The findings indicated that teachers' implementation of the phonological awareness strategy was generally high across most of its domains, and that such implementation contributed significantly to improving students' reading skills, particularly in connecting letters to their corresponding sounds, enhancing phoneme segmentation and blending skills, and increasing reading fluency. The results also showed no statistically significant differences attributed to teachers' gender, educational qualifications, or years of experience, suggesting a consistent level of strategy application across different teacher backgrounds. Furthermore, a positive correlation was found between the degree of phonological awareness development and students' improvement in reading skills, highlighting the crucial role of phonological awareness in fostering reading abilities. Based on these findings, the study recommended activating specialized training programs for resource room teachers and providing a rich educational environment with supportive tools and activities, which would enhance the quality of educational services for students with learning difficulties and promote their academic .success and educational adaptation

Key words: Resource rooms, the auditory awareness, reading skills, learning disabilities.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

١.١ المقدمة

٢.١ مشكلة الدراسة وأسئلتها

٣.١ فرضيات الدراسة

٤.١ أهداف الدراسة

٥.١ أهمية الدراسة

٦.١ حدود الدراسة ومحدداتها

٧.١ التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الفصل الأول

١.١ المقدمة:

تُعتبر القدرة على القراءة من العناصر الأساسية التي تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم وتطوير التفكير لدى الطلاب، خاصةً أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حيث يواجهون تحديات خاصة في اكتساب هذه المهارة. لذلك، من المهم جدًا التركيز على إستراتيجيات تعليمية فعالة.

تعد صعوبات القراءة من أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارًا وتأثيرًا على التقدم الأكاديمي للطلاب، حيث تتميز هذه الصعوبات بضعف القدرة في التعرف إلى الكلمات وفهم النصوص المكتوبة وتشمل صعوبات القراءة العديد من الجوانب، مثل ضعف الوعي الصوتي، وصعوبة ربط الأصوات بحروفها، وقلة طلاقة القراءة، بجانب التحديات في فهم ما يُقرأ، تؤثر هذه الصعوبات سلبًا على أداء الطلاب في المواد الدراسية المختلفة، لأن القراءة تُعتبر مهارة أساسية تُعتبر أساس معظم أشكال التعلم.

في السياق الفلسطيني، يواجه الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم العديد من التحدّيات نتيجة لعوامل بيئية وثقافية ونقص في الموارد التعليمية، لذا فإن البحث حول دور معلمي غرف المصادر في تنفيذ إستراتيجية الوعي الصوتي يحمل أهمية كبيرة، حيث يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في تحسين طرق التدريس وتقديم توصيات تعزز فاعلية العملية التعليمية الداعمة لهذه الفئة.

تولي وزارة التربية والتعليم العالي اهتمامًا كبيرًا ببرامج غرف المصادر، إذ تُعتبر إحدى الأسس الرئيسية لتحقيق التعليم الشامل في المدارس النظامية، وتؤمن الوزارة بدور هذا النوع من التعليم في تحسين جودة التعليم، حيث تعمل على إنشاء غرف مصادر تدعم الطلاب، وتسعى لتطوير كفاءة معلمي غرف المصادر نظرًا لدورهم الحيوي في العملية التعليمية.

ويعد الوعي الصوتي من الجوانب الأساسية في الكشف عن صعوبات القراءة، ويعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن الإنتاج الصوتي اللغوي، وكيفية إخراج هذه الأصوات والكيفية التي تتشكل فيها الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء

كانت مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة، أما علمياً فيمكن أن نقول أن الوعي الفونولوجي الصوتي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، وتقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.(قنديل ٢٠٢١)

تناولت العديد من الدراسات والأبحاث كدراسة (بالعروسي ٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الصوتي والقراءة، وقد أثبتت الدراسات أن حوالي ٩٠% من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من مشاكل واضحة في الوعي الفونيمي والفونولوجي، ومن هنا بدأ الاهتمام بهذا المكوّن الأساسي لتعلم القراءة، فطُوِّرت لهذا الغرض اختبارات لقياسه منذ بداية مرحلة رياض الأطفال، كما أن معظم المبادرات التي أطلقتها الوزارات ومراكز بحوث جامعية ودور نشر تشمل عنصر الوعي الفونيمي والفونولوجي لتجنب صعوبات كثيرة يصعب حلها لاحقاً. (الشوربجي وآخرون٢٠١٧).

على الرغم من أن الوعي الصوتي يعد أمراً مهماً لتحسين مهارات القراءة، إلا أنه ليس واضحًا تماماً كيف يقوم معلمو غرف المصادر بتطبيق هذه الإستراتيجية في فلسطين، لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى استخدام معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي، بالإضافة إلى دراسة علاقتها بتطوير مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية في فلسطين.

٢.١ مشكلة الدراسة وأسئلتها

مشكلة الدراسة:

من المعروف أن الوعي بالفونيمات يؤدي دوراً جوهرياً في تحسين مهارات القراءة، خصوصاً للأطفال الذين يواجهون تحديات في التعلم، وتشير العديد من الأبحاث العالمية والمحلية إلى أن إستراتيجيات الوعي بالفونيمات تعتبر أساسية في تعليم القراءة، حيث تدعم الأطفال في التعرف على الأصوات والرموز الصوتية مما يسهل عليهم القراءة.

تتمثل مشكلة البحث في التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في اكتساب مهارات القراءة الأساسية، حيث يشكل ضعف القدرة على التعرف على الأصوات والربط بين الحروف والأصوات عائقاً رئيسياً أمام تقدمهم الأكاديمي. وعلى الرغم من أن الوعي بالفونيمات يعد من المهارات الجوهرية لتحسين

مهارات القراءة، فإن الدراسات المحلية المتعلقة بتطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي في غرف المصادر في فلسطين لا تزال محدودة، كما أن مستوى تدريب المعلمين وتوفر الوسائل التعليمية المناسبة قد يؤثران بشكل كبير على تطبيق الإستراتيجيات بشكل فعال. ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على درجة استخدام معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي، والتعرف إلى أبرز التحديات التي تواجههم، ومدى تأثير ذلك على تطوير مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

على سبيل المثال، تشير دراسة (الزميلي ٢٠٢٢) "مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم الوعي الصوتي" إلى أن الوعي الصوتي يعد من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تكون جزءًا من البرامج التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، لكن مستوى معرفة المعلمات بمفاهيم الوعي الصوتي كانت متوسطة بحسب ما ظهر في نتائج الدراسة.

في السياق المتعلق بفلسطين، على الرغم من الزيادة الملحوظة في السنوات الأخيرة حول الأساليب التعليمية التي تدعم تعليم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم، إلا أن الأبحاث التي تتعلق بتطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي في غرف المصادر تظل قليلة.

تأتي هذه الدراسة للتركيز على مدى استخدام معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي، وكيفية تأثيرها على تحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فلسطين، وفي هذا الإطار، يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة عند ذوي صعوبات التعلم في فلسطين؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين؟

السؤال الثاني:ما أبرز التحديات التي يواجهها معلمو غرف المصادر عند توظيفهم إستراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث: ما أبرز النتاجات التي يتوقع معلمو غرف المصادر الوصول إليها عند توظيفهم إستراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف

المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للمعلمين؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وتحسن مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فلسطين؟

٣.١ فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وتحسن مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فلسطين.

٤.١ أهداف الدراسة:

١- الكشف عن درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي لبعض طلبة صعوبات القراءة في فلسطين.

٢- الكشف عن العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطور مهارة القراءة لبعض طلبة صعوبات القراءة في فلسطين.

٣- التعرّف إلى أبرز التحديات التي يواجهها معلمو غرف المصادر عند توظيفهم إستراتيجية الوعي الصوتي لتعليم القراءة.

٤- التعرّف إلى مدى تباين درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر باختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

١.٥ أهمية الدراسة:

من خلال عمل الباحثة مع فئة صعوبات التعلم وتطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي مع الحالات وجدت أن هناك أهمية لإجراء هذه الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي كما هو آتٍ:

أولاً: الأهمية النظرية:

تساعد الدراسة في توفير إطار نظري حول درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا) في غرف المصادر في فلسطين، حيث يسهم في تحسين القدرة القرائية لديهم، ويؤدي إلى إكسابهم بعض المهارات مثل: الثقة بالنفس، الدافعية، الإنجاز، وارتفاع التحصيل، بالإضافة إلى ندرة الأبحاث أو الدراسات التي أجريت على تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي مع الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة داخل غرف المصادر، وقد تفتح الدراسة الآفاق أمام الباحثين لإجراء مزيداً من البحوث التربوية حول هذه الإستراتيجية لتتناول متغيرات أخرى وإبراز أهمية إستراتيجية الوعي الصوتي وأثرها على تطوير مهارة القراءة عند ذوي صعوبات القراءة داخل غرف المصادر وخارجها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- ما تقدمه الدراسة من نتائج يمكن أن يفيد معلمي غرف المصادر وأولياء الأمور حول العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وتطور مهارة القراءة عند المعسرين قرائياً.

٢- ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تكشف عن دور الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، واعتبار تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي محوراً مهماً.

٣- توجيه اهتمام المختصين بتطوير المناهج وقد تفيد في تدريب معلمي غرف المصادر على كيفية تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي داخل غرف المصادر لتحسين مهارة القراءة عند ذوي صعوبات التعلم.

١.٦ حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل الدراسة الحالية في الآتي:

١.**الحدود البشرية:** معلمو غرف المصادر التابعة لمديريات (رام الله والبيرة، نابلس، سلفيت، ضواحي القدس، بيرزيت).

٢.**الحدود المكانية:** ستقتصر الدراسة على مديريات (رام الله والبيرة، نابلس، سلفيت، ضواحي القدس، بيرزيت).

٣.**الحدود الزمانية:** سوف تطبق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٥.

٤.**الحدود المفاهيمية:** ستقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة وهي إستراتيجية الوعي الصوتي، مهارة القراءة، ذوي صعوبات التعلم، غرف المصادر.

٥.**الحدود الإجرائية:** ستقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها والمعالجات الإحصائية المناسبة.

٧.١ التعريفات الإجرائية للمصطلحات

ورد في الدراسة عدة مصطلحات، وأبرزها ما يأتي:

غرف المصادر: بدأ استخدام غرفة المصادر تاريخياً منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية (هاميل وبروان١٩٨٣) واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من القرن نفسه في علاجات التعلم، الإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة.

وهي عبارة عن بيئة تعليمية وتربوية هادفة للكشف والتشخيص والتقييم والتدريس العلاجي للطلبة المتعثرين أكاديمياً ومهارياً أو الذين يعانون من صعوبات التعلم في المهارات القرائية والكتابية وإجراء العمليات الحسابية الأساسية وفق خطة محددة زمنياً وضمن جدول الدروس اليومي في المدرسة (شلبي ٢٠١٢).

ظهرت هذه الصفوف في المدارس العادية نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى مراكز التربية الخاصة النهارية، ونتيجة تغير النظرة السلبية إلى الإيجابية نحو المعاقين، وهي صفوف ملحقة بالمدارس العادية، ومتخصصة بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءًا من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة، ويتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي المدرسة نفسها مع زملائهم من الطلبة العاديين حيث يساعد على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال العاديين والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (كوافحة وعبد العزيز ٢٠٠٣).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً:هي غرفة داخل المدرسة العامة مخصصة للأطفال الذين لديهم احتياجات خاصة، وهي واسعة بما يكفي لتسهيل التنقل والتعلم، تحتوي الغرفة على أثاث وموارد تعليمية وأدوات مساعدة تساعد على توفير الخدمات للطلاب وتلبية احتياجاتهم، مما يساعدهم على التغلب على التحديات التعليمية التي يواجهونها.

تعريف الإستراتيجية اصطلاحاً: هي من المصطلحات العسكرية والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، فالإستراتيجية عبارة عن إطار موجّه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته. وقد تطوّر مفهوم الإستراتيجية وأصبح يستخدم في كل موارد الدولة وجميع ميادينها واستخدام لفظ إستراتيجية في كثير من الأنشطة التربوية، وقد عرفت كوثر كوجك الإستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها". (دعمس ٢٠١٤)

وتعرّفها الباحثة إجرائياً:هي مجموعة من الخطط والإجراءات التي يتم تنفيذها في العملية التعليمية لتوجيه التدريس وتحقيق أهداف تعلم محددة، قد تشمل هذه الإستراتيجيات تحديد أساليب تدريس معينة مثل تعدد الحواس، أو النمذجة، أو استخدام تقنيات تكنولوجية للتفاعل مع الطلاب وتحفيزهم.

الوعي الصوتي اصطلاحاً: عرّفه هاندريد ٢٠٠٨ بأنه الوعي بالتركيب الصحيح بالكلمات والجمل، ويتضمن مهام فهم الكلمات منفردة، أو في جمل بسيطة ومركبة، ويتضمن الوعي الصوتي تقسيم الكلمات إلى مقاطع، ثم إلى فونيمات، وإدراك وضع تلك الفونيمات عند مزج بعضها مع بعض، لتكوّن كلمات في بداية الكلمة، ووسطها وآخرها، وعند حذفها من الكلمات، وإبدالها، وإدراك تقفية الكلمات والمقاطع. (قنديل ٢٠٢١).

ويعرّف بأنه إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة، والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة مثل: (مقاطع وفونيمات)، وتقاس هذه القدرة عن طريق تقطيع الكلمات إلى مقاطع وفونيمات، وكذلك مقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي، وعن طريق عزل الفونيمة الأولى والأخيرة من الكلمة، ومزج فونيمات أو مقاطع لتركيب جملة. (عاشور ٢٠١٢)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: القدرة التي يمتلكها الطفل في تمييز الأصوات المختلفة داخل الكلمات، مثل التفريق بين صوتي "س" و"ص"، وفصل المكونات الصوتية، وتحليل الكلمات إلى أصواتها الأساسية (فونيمات)، ويعرف الأحرف أو الأصوات الموجودة في بداية أو نهاية الكلمات، ويجمع الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

مهارة القراءة اصطلاحاً:هي عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، وثم الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (منير ٢٠٢٠).

وتعرفها الباحثة إجرائيا:هي عملية عقلية تهدف إلى فهم وتحليل المعلومات الموجودة في نصوص، وتعتبر وسيلة لجمع المعرفة وتوسيع الفهم. علاوة على ذلك، تساهم القراءة في تعزيز التفكير النقدي، وتطوير الخيال، وزيادة القدرة على التعبير. وهي واحدة من أبرز طرق التعلم والتفاعل مع ثقافات متنوعة عبر الزمن.

صعوبات التعلم: هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر بوضوح في اكتساب واستخدام قدرات السمع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتفكير، والحساب، والمهارات الاجتماعية. تنشأ هذه الاضطرابات لدى الفرد وتعزى إلى اختلاف وظيفي في الجهاز العصبي. (الصالح ٢٠٢٣)

أما من **الجانب التربوي** فمنها تعريف (Somuel Kirk, ١٩٦٢) إنها: "مفهوم يُشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، الكتابة، التهجي، وإجراء العمليات الحسابية الأولية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويُستثنى من ذلك الأطفال الذين يُعانون من مشكلات في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي".(طهراوي ٢٠١٩).

تعريف الجمعية الأمريكية الوطنية للصعوبات التعلميّة: وينص على أن الإعاقات التعلميّة هو اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواءٌ أكانت شفوية أم كتابية، وهذه الاضطرابات تظهر على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب أو التفكير؛ وتتضمن هذه الاضطرابات الحالات التي كان يطلق عليها إعاقات في الإدراك، إصابات دماغية، العسر القرائي، الأفازيا التطورية ..الخ، ويفترض أن يكون الأساس في تلك الاضطرابات ذاتيا في الفرد، ويعود إلى سوء أداء الجهاز العصبي المركزي وقد يحدث خلال أي مرحلة من مراحل العمر، وتعد مشاكل الضبط الذاتي للسلوك العام، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي. ويتميز ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط. وهم غير قادرين على مسايرة زملائهم في العمر والمستوى العقلي نفسه؛ ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة.

وتعرّفها الباحثة إجرائياً:هي اضطرابات تؤثر على قدرة الفرد في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، على الرغم من امتلاكه لقدرة عقلية طبيعية أو فوق المتوسطة، وتنتج هذه الصعوبات عن خلل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإدراك والانتباه والذاكرة وليس بسبب مشكلات جسدية أو عقلية أو بيئية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢.١ الإطار النظري

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري المرتبط بموضوع الدراسة ومتغيراتها، متمثلا في مفهوم الوعي الصوتي وغرف المصادر ومعلميها بالإضافة إلى سمات الطفل ذي صعوبات القراءة، وعرض نتائج بعض من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي أمكن الإفادة منها في إعداد أدوات الدراسة ودرجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها في تطوير مهارة القراءة عند ذوي صعوبات القراءة.

٢.١ الإطار النظري

المحور الأول: غرف المصادر

أولا: غرف المصادر:

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين الحديثة، التي لاقت اهتماما كبيرا في كثير من الدول، حيث إن التطلع لها، وبالفئات التي تهتم بها، يعد عنصرًا لتطور وتقدم الدولة، أما عدم الاهتمام بها، يعد مصدرًا لعدم

اهتمام الدولة بشعبها ومواطنيها، وبرامج التربية الخاصة متعددة ومختلفة، وإحداها هو برنامج غرف المصادر، القائم على تقديم الرعاية والاهتمام للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، والأكاديمية بهدف تطوير قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة (AlDayyat,٢٠٢٤).

ويعد مفهوم غرف المصادر ليس بالمفهوم الجديد، أو وليد النشأة، بل على العكس، فقد عزا عدد من التربويين شهرة غرف المصادر، لمفهوم الدمج بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Altunkaynak,٢٠٢٤)

وقد بدأ استخدام مصطلح غرف مصادر التعلم تاريخيًا مع فئة الإعاقة البصرية منذ الثلاثينيات من القرن العشرين، واتسع مفهومها واستخدامها، حتى أصبحت مألوفة وشائعة في منتصف الستينيات من القرن العشرين، في تقديم خدمات تربوية للطلبة ذوي المشاكل المختلفة، كالإعاقات البصرية، والعقلية البسيطة، وصعوبات التعلم، وفي أوائل الستينيات، ظهرت عدة نماذج لمراكز المصادر التعليمية، تعمل على خدمة أقسام المناهج وطرائق التدريس بكليات التربية، ومساعدة الطلبة، إذ كانوا في حاجة قوية للتعرف على المصادر التعليمية(صافي٢٠٢٣).

فالاهتمام بغرف المصادر قد كان مهما عند كثير من الدول العربية، ففي عام (١٩٨١)، عقدت الكثير من الندوات، والمؤتمرات، التي تناولت قضايا المعاقين في الدول العربية، وأهمية وجود قوانين، وتشريعات، تكفل حقوقهم، وقد كانت مصر من الدول العربية السباقة بإصدار قانون يكفل حقوق المعاقين، ثم لحقت بها الدول العربية الأخرى (ملحم ٢٠٢٠).

وكما ورد في (رجبي ٢٠٢١)، فإنه في أوائل القرن العشرين، قد تغير شكل وطريقة الخدمات التربوية، التي يتم تقديمها في غرفة المصادر للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، فأصبح هناك بالإمكان دمجهم مع الطلبة العاديين في صفوفهم والتعاون والتدريب لمعلم الصف العادي، لطرق وكيفية معينة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم.

وفيما يخص فلسطين، فقد بدأ الاهتمام في مجال التربية الخاصة وغرف المصادر، في أواخر القرن العشرين، وذلك بجهود المؤسسات الأهلية، والرسمية، واتحاد المعاقين، بحيث تم تنفيذ القانون الذي يضمن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بجميع المؤسسات، ومن ضمنها وزارة التربية والتعليم، الذي في مضمونه ينص على ضمان حقوقهم بالحصول على فرص متكافئة، ليلتحقوا بالمرافق التربوية التعليمية، والعمل على إعداد كادر تعليمي متمكن ومؤهل لكل من ذوي الاحتياجات الخاصة بحسب حاجته (نمورة، ٢٠٢٠).

تصنيف غرف المصادر

يوجد لغرف المصادر تصنيفات متعددة تستخدم بالتربية الخاصة، ولكن المضمون واحد، وبحسب ما أشار إليها كل من الصباح (٢٠١٠)، وصافي (٢٠٢٣)، وعصفور (٢٠١٦) أنها:

غرفة المصادر التصنيفية أو الفئوية (Categorical):ويعد هذا النوع من أكثر الأنواع شيوعًا، ويتم وضع ذوي الاحتياجات الخاصة بها وفقا لتصنيفهم، وبالإمكان أن تكون غرفة واحدة، أو عدة غرف منفصلة، بحسب الفئات المختلفة، دون أي تداخل بينها.

غرفة المصادر متعددة التصنيفات أو عبر تصنيفية أو متعددة الفئات (Cross Categorical): يعد هذا النوع من الغرف التي يصنف فيها الطلبة بحسب احتياجاتهم الخاصة، دون وجود تصنيف معين، ولأجل

ضمان فاعلية البرنامج يتم التركيز وأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الأخرى، كالأكاديمية والبدنية والاجتماعية والسلوكية، ومن الممكن أن يتواجد في المدرسة نفسها أكثر من غرفة مصادر واحدة.

غرفة مصادر غير تصنيفية أو اللافئوية (Non Categorical): ويعد هذا النوع من أنواع غرف المصادر التي يوجد فيها الطلبة من تصنيفات وصعوبات مختلفة، وتحتاج لوجود معلمين مؤهلين ومدربين.

وبحسب ما ورد في (هيئة تطوير مهنة التعليم٢٠١٨) هناك طريقتان للتعليم في غرف المصادر وهما:

الطريقة الفردية: وهي إحدى الطرق التي يتم استخدامها مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات منفردة تحتاج إلى تركيز شديد من قبل معلم غرف المصادر مع الطالب وحده، ولأجل الحصول على نتائج أفضل، عند استخدام هذه الطريقة بالتدريس، يفضل أن تتم بشكل يومي مع الطالب.

الطريقة الجماعية: وهي إحدى الطرق التي تستخدم مع الطلبة في غرف المصادر، بحيث يتم تقسيمهم لمجموعات متجانسة من حيث قدراتهم العقلية، ومستواهم الأكاديمي، ومستوى الصعوبة، أو المشكلة التي يعانون منها، وتتكون كل مجموعة من (٤) طلاب، والتشابه بين المجموعات في هذه الطريقة ليس بالصف أو العمر، وإنما بالحاجات.

وترى الباحثة أن التدريس في غرف المصادر، هو فرصة للطلبة للاختلاط والاندماج مع الطلبة بالصفوف العادية، فالالتحاق بهذه الغرف في المدرسة، يتيح لهم معالجة نقاط الضعف التي لديهم، والعمل على تقويتها، لذلك لا بد من التعاون المشترك بين جميع الأطراف، سواء أكان من مدير المدرسة، أو معلم الصف، أو المرشد التربوي، أو ولي الأمر، للعمل على إنجاح الهدف المراد تحقيقه من انضمام الطالب لغرفة المصادر.

ثانياً: مفهوم معلمي غرف المصادر:

هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى– في مسار صعوبات التعلم – ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم. وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعمق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم (دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ٢٠٢٠).

ولمعلم غرفة المصادر العديد من الأدوار والمهام التي تهدف إلى تحسين التجربة التعليمية، منها:

- التعرف إلى نقاط القوة والضعف عند الطلاب وفهم احتياجاتهم.
- وضع خطط تعليمية فردية والعمل على تنفيذها.
- استخدام أدوات تعليمية سمعية وبصرية وحسية تناسب هذه المجموعة لدعم تقدمهم.
- مساعدة الطلاب في تحسين مهاراتهم في التفاعل الاجتماعي والتواصل.
- تقديم المشورة والمساعدة للأهالي حول كيفية التعامل مع أبنائهم لتعزيز الفعالية التعليمية.
- تقييم فعالية الخطط التعليمية الفردية ومدى تحقيق الأهداف ونجاح الطلاب.

يبرز دور معلم غرفة المصادر كعنصر أساسي في دعم الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، حيث لا يقتصر عمله على التعليم فقط، بل يشمل أيضًا تحليل المشكلات، وإعداد الخطط التعليمية، وتقديم الإرشاد، إلى جانب تعزيز مهاراتهم في التفاعل والمشاركة الاجتماعية. لذا، فإن دوره شامل ويحتاج إلى تواصل مستمر مع الطلاب وأسرهم لضمان تحقيق نتائج تعليمية متميزة.

ثالثاً: خصائص معلمي غرف المصادر:

ويعمل معلمو غرف المصادر كجزء من فريق واحد يضم عادة معلمي التعليم العام، والمستشارين، ومديري المدارس، والآباء والأمهات، لوضع برامج تعليمية فردية محددة لاحتياجات كل طالب. وتحدد برامج التعليم الفردي أهدافاً وخدمات لكل طالب.

وليقوم هذا المعلم بمهامه على أكمل وجه، لا بدّ أن تتوفر فيه مجموعة من السمات، أهمها:

- تقبل الطلبة ذوي الإعاقة.
- النظرة الإيجابية للعمل.
- الحيوية والحماسة.
- الهدوء والاتزان الانفعالي وضبط النفس.
- روح المبادرة والتطوع.
- سرعة البديهة.
- المرونة في التفاعل مع المواقف غير المتوقعة.
- التحدث بلباقة أمام الآخرين
- دقة الملاحظة.
- تحمل ضغط العمل.
- المظهر العام الملائم.
- العمل بروح الفريق. (وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠١٨).

فمعلم غرف المصادر ليس مجرد شخص يشرح الدروس، بل هو جزء مهم من نظام تعليمي شامل يشمل المعلمين والمستشارين وأولياء الأمور، يحتاج هذا المعلم إلى تصميم وتنفيذ خطط تعليمية فردية تناسب

الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، عمله يتطلب مجموعة متنوعة من الصفات الشخصية والمهنية التي تساعده على أداء مهمته بفاعلية، مثل قبول الطلاب والصبر والقدرة على التكيف وروح المبادرة، بالإضافة إلى ذلك، تعتبر الصفات مثل النشاط والتحكم الذاتي والقدرة على تحمل ضغط العمل مهارات أساسية تعزز من نجاحه في هذا المجال، مما يبرز حاجة تدريب وتأهيل معلمي غرف المصادر بطرق تضمن قدرتهم على تلبية احتياجات طلابهم بكفاءة.

رابعاً: المعايير والمؤشرات الواجب توافرها في معلمي غرف المصادر:

هناك بعض المعايير الواجب توافرها في معلم غرفة المصادر من حيث كيفية تطبيق الإجراءات المطلوبة منه والمبادرة والتفاعل في الوظيفة الموكلة إليه، ومن هذه المعايير حسب ما ذكرت (وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠١٨).

- القدرة على إعداد الخطط وتنفيذها.
- توظيف أساليب القياس والتقويم في مجال غرف المصادر.
- توظيف إستراتيجيات التدريس المتنوعة التي تناسب طلبة التربية الخاصة.
- القدرة على تعزيز مفهوم التعليم الجامع في المدارس والمجتمع.
- القدرة على الاتصال والتواصل مع ذوي الإعاقة.
- التمكن من الإدارة الصفية.
- توفير بيئة صفية آمنة.
- تنمية الذات مهني (التطور المهني).

وترى الباحثة أنه من الضروري أن يمتلك معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم المعرفة الكافية بأساسيات ومفاهيم التخصصات المتعلقة بالتربية الخاصة، من المهم أيضًا أن يفهم المعلم خصائص النمو ومهارات التطور عند الطلاب، بالإضافة إلى معرفة جذر مشكلتهم، لكي يتمكن من التعامل مع الاختلافات الفردية بين الطلاب.

رابعاً: مواصفات غرف المصادر:

يجب أن تتمتع غرف المصادر بمميزات تساعد في جذب الطلاب إليها وتحببهم بالوقت الذي يقضونه بها بحيث تكون مناسبة من حيث الاتساع لكي تسمح للطلبة بحرية الحركة وممارسة الأنشطة المتنوعة، كما يجب أن تكون الإضاءة مناسبة وكافية، وتهويتها جيدة وألوانها زاهية وارتفاع سقفها مناسب وأرضيتها مغطاة بالسجاد ،أما بالنسبة إلى الأثاث فيجب أن يكون من النوع الجيد القابل للفك والتركيب، ويتميز بالمرونة والألوان الزاهية المريحة للطلاب ،ويتمتع بالأمان والراحة وبشروط السلامة العامة ويتناسب وأحجام التلاميذ، ويمكن استغلاله بما يتناسب وطريقة التعليم سواء كان تعليم فردي أو مجموعات، والتقليل من وجود مشتتات داخل الغرف، ولا بد من توافر هذه الأدوات فيها:

- لوحة تعديل سلوك: وذلك لتعديل سلوك الطفل وإظهار تقدّمه.
- مرآة: حيث تستخدم لإجراء تدريبات فردية خاصة لمن لديه عيوب نطقية.
- جهاز تلفاز وفيديو وحاسوب وجهاز عرض فوق رأسي ومسجل وشاشة عرض.
- وسائل تعليمية حسّية: حبوب، رمل، وغيرها.

- سبّورة ثابتة لا بد من توافر أقلام ألوان بمختلف الأحجام والأشكال، وأوراق ملونة ومقصّات ومواد لاصقة ومعجون ، وكل ما يلزم المعلم من مواد تساعد في تنمية مهارات التناسق الحركي للطلاب.
- ألعاب تربوية هادفة قابلة للفك والتركيب.

وترى الباحثة أنه يجب أن تكون غرفة المصادر مصممة بطريقة تضمن بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم حيث يساعد التصميم المرن والإضاءة المناسبة والجو المريح في إيجاد بيئة داعمة تعزز من عملية التعلم، بالإضافة إلى ذلك، فإن الوسائل المساندة وتوفر المواد الحسية تؤدي دوراً أساسياً في تعزيز التعلم وتطوير المهارات الإدراكية لدى الطلاب، لهذا، يتطلب تجهيز غرف المصادر تخطيطاً دقيقاً.

المحور الثاني: إستراتيجية الوعي الصوتي

أولاً: مفهوم الوعي الصوتي:

يعرف الوعي الصوتي على أنه" المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة، القدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة، الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله، واعتبارها قالباً مركباً من عدة أجزاء، مقاطع وأصوات" (علي ٢٠١٥).

"يتمثل في مجموعة من المستويات والمهارات، وهذه المهارات هي: مهارة التقسيم والتقطيع لكل من (الفونيمات، والمقاطع الصوتية، والكلمات)، مهارة التجميع (المزج الصوتي)، مهارتا الحذف والإضافة، مهارة الاستهلال، ومهارة تحديد موضع الصوت داخل الكلمة، ذلك بالإضافة إلى مهارة الكلمات غير المتناسقة". (مصطفى ٢٠٢٣)

"الوعي الفونولوجي: هو أحد مجالات أو مكونات كل اللغات (أصوات اللغة)، وهو القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وآلية إخراج هذه الأصوات وكيف تتشكل مع بعضها لتكوّن الكلمات والألفاظ، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، ويعرّف بأنه القدرة على تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات ومزج الأصوات لتكوين كلمات، والتلاعب بالأصوات للحصول على كلمات ومعاني جديدة، إضافة إلى إيجاد الكلمات التي تشترك بالنغمة نفسها (القافية/السجع/القدرة على التنغيم)، والتنغيم هو أحد مجالات اللعب باللغة، يبين قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغة، والتنغيم هو القدرة على إتيان كلمات تنتهي بالصوت نفسه، والذي يعتبر مؤشراً للنجاح بالقراءة ويسهل على الطفل ربط الحرف بصوته والعكس" (الأبيض ٢٠٢٠).

الوعي الصوتي هو عملية عقلية معقدة تشمل القدرة على التعرف على صوتيات اللغة وفهم تشكيلها، والتعريفات السابقة توضح أن الوعي الصوتي يتعدى مجرد معرفة الأصوات، بل يشمل أيضًا مجموعة من المهارات التي تساعد في التعامل مع الأصوات والمقاطع والكلمات، مثل الدمج، والتقسيم، والإزالة، والإضافة. هذه الشمولية تؤثر على مختلف العمليات اللغوية، مما يسهم في تحسين مهارات القراءة والكتابة للأطفال.

يتضح أن الوعي الصوتي ليس مجرد مهارة عقلية، بل هو عنصر أساسي في عملية تعلم اللغة ونموها، كما أنه يمثل علامة مهمة على جاهزية الأطفال لتعلم القراءة والكتابة. لذلك، فإن قياسه وتحليله يصبح ضروريًا في الأبحاث التي تهتم بتقوية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

ثانياً: مظاهر قصور الوعي الصوتي لدى صعوبات القراءة:

ل أن الوعي الصوتي يعد جوهر صعوبة القراءة فقد أشارت العديد من أدبيات المجال إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة كبيرة في الوعي الصوتي سواء كان ذلك يتعلق بالتوليف أو التحليل أو التمييز الصوتي للأصوات والنغمات والأوزان الخاصة بالحروف أو الكلمات، ولعل ما يؤكد ذلك هو نتائج العديد من الدراسات، كما أن التدريب على الوعي الصوتي والسرعة في الأداء قد يعدل من النشاط العصبي للمخ بصورة دائمة وبخاصة لدى الأطفال الصغار في العمر، وهو ما يدلل على أهمية السرعة في التشخيص (سليمان٢٠١٣).

أشارت كانديس (١٩٩٦) إلى أن وجود صعوبة في النظام الفونولوجي متصلة باضطرابات النطق واللغة تسبب صعوبة القراءة (الديسلكسيا) والطفل الذي يواجه الصعوبة يتصف بالسمات الآتية إن كانت كلها أو بعضها:

- صعوبة تسمية الكلمة.
- صعوبة لفظ الكلمة وتهجئتها.
- الخلط وعدم ترتيب الكلمة.
- التكرار الفونولوجي للكلمة.

- ضعف في استخدام الجمل.
- الميل إلى تحريف الكلمات .
- التردد في الكلمات.
- الحاجة إلى تكرار الكلمة قبل البدء باستخدامها استخداماً صحيحاً.

وأشار كروتس (١٩٩٧) إلى أن السمات العامة للأشخاص الذين يعانون اضطرابات النطق أو الفونولوجي تبدو كما يأتي:

- ضعف في مهارات تمييز الكلام.
- تغييرات في إنتاج الصوت.
- ضعف في معالجة الأصوات.
- أخطاء في ترتيب نبرة نطق الأصوات.
- أخطاء نطقية تعود إلى موقع الصوت.
- إصدار أصوات طويلة لمعنى كلمة قصيرة.
- ضعف في وضوح الكلام.
- ضعف في القدرة على الكلام الشفوي.
- حذف لمعظم الأصوات.
- تجانس في نبرات الصوت في أثناء الكلام. (أبو الديار، ٢٠١٢).

وتشير الدراسات التي تناولت مشاكل القراءة إلى أن ضعف الوعي الصوتي يعد من الخصائص الأساسية للأطفال الذين يواجهون صعوبات في هذا المجال، ويبدو أن المشكلة الرئيسية تكمن في عدم القدرة على

تحليل الأصوات وتجميعها والتفريق بينها، مما يؤدي إلى مشاكل في العمليات الأساسية الضرورية لتطوير مهارات القراءة. علاوة على ذلك، هناك علاقة قوية بين مشاكل النطق واللغة وصعوبات القراءة، مما يدعم فكرة أن هناك صلة بين الوعي الفونولوجي والنمو السليم للقراءة.

ثالثاً: أهمية الوعي الصوتي:

تتجلى أهمية الوعي الصوتي، سواء كان فونولوجيًا أو فونيميًا، في أن القراءة تتطلب فهم الخصائص الصوتية للكلمات، ليكون المتعلم قارئًا جيدًا، عليه أن يأخذ في اعتباره الاختلافات بين الحروف وأصواتها، كما يجب أن يعلم أن الكلمات تتألف من أصوات أساسية لبناء الروابط بين الصور الصوتية وكيفية كتابتها.

لم تتوقف أهمية الوعي الصوتي عند القراءة فقط، بل هو أيضًا ضروري لتعلم كيفية التهجئة وتطوير مهارات الكتابة، فالطلاب الذين يتعلمون هذه المهارات الصوتية يكونون أكثر قدرة على القراءة وتهجئة الكلمات بشكل صحيح، هذا الأمر يبرز أهمية الوعي الصوتي في التعليم، إذ إنّ غيابه يمكن أن يعيق الطلاب عن القراءة؛ لأنهم لن يستطيعوا فهم ما تمثله الأصوات أو التعرف عليها بالشكل الصحيح، مما يؤدي إلى صعوبة في تقسيم الكلمات، هذه المشكلات يمكن أن تؤثر سلبًا على مستوى أداء الطلاب الأكاديمي.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات، أن المستوى الصوتي (الفونيمي والفونولوجي) من أكثر المستويات اللغوية ارتباطاً بمهارة القراءة، ويعدان من أهم المؤشرات الدالة على مشكلات القراءة، وأشارت دراسة أخرى بأن الطلبة الذين يعانون من الضعف القرائي يكون لديهم قصور في المهارات اللغوية (معرفة معاني الكلمات، واستخدام النحو، وأصوات الكلمات)(بعيرات وآخرون٢٠٢٣).

يساهم تدريب الوعي الصوتي في تعزيز النشاط العصبي في المخ، فعندما يتم اكتشاف ضعف الوعي الصوتي في مراحل مبكرة، تزيد فعالية البرامج التعليمية والعلاجية التي تهدف إلى تحسين هذه القدرات وتعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال.

بناءً على ذلك، فإن مشاكل الوعي الصوتي لا تؤثر فقط على القراءة، بل تصل تأثيراتها إلى جوانب متعددة من اللغة، مثل النطق والتهجئة وتكوين الجمل. لذلك، يجب أن تأخذ أي تدخلات تعليمية أو علاجية هذه الجوانب بعين الاعتبار لتحقيق تحسين واضح في مهارات الأطفال اللغوية.

رابعاً: مفهوم مهارات الوعي الصوتي وأهمية التدريب عليها:

تعرّف مهارات الوعي الصوتي إجرائياً: هي مجموعة من المهارات المستهدفة في البرنامج التدريبي المحوسب والمراد تحسينها والتي تشتمل على الوعي للكلمات في الجمل، والوعي للمقاطع الصوتية، والوعي للأصوات القصيرة.

أما علمياً:هي المهارات التي يتطلب من الطفل إدراكها ووعيها من خلال إدراك ووعي الكلمات المفردة داخل الجمل، والتعرف إلى المقاطع الصوتية التي تكون الكلمات، والتعرف إلى الأصوات القصيرة (الفونميات داخل المقاطع والكلمات من خلال تمييزها وحذفها وإضافتها واستبدالها) (حمدان وآخرون ٢٠١٨).

وفي هذا السياق يشير إريكسون وجيلبو(Ericson &Juliebo، ١٩٩٨) بأن الوعي الصوتي يعد أمرًا مهمًا وحاسمًا لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، وذلك لسبب بسيط أن الأطفال الضعاف في الوعي

الصوتي سيكونون – بلا شك – ضعافا قرائيًا وكتابيًا، ولذا يعد الوعي الصوتي مؤشرًا لمدى امتلاك الطالب لمهارات القراءة أكثر من أي مقياس أو اختبار آخر، كما أن الوعي الصوتي يؤثر بصورة كبيرة على قدرة التلميذ على تهجي ورسم صور عقلية عنها داخل المخ (صورة إملائية، ودلالية وحسية، بالإضافة إلى أن الوعي الصوتي يدعم العلاقة بين الأصوات اللغوية (اللغة المنطوقة) وبين الرموز الكتابية (اللغة المكتوبة)، فضلاً عن ذلك فإن الوعي الصوتي يدرب التلاميذ على تحديد إيقاع الكلمات، والتمييز بين الكلمات المتجانسة، أو تلك الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بأصوات أو حروف متشابهة.

ويرى لونيجان (Lonigan٢٠٠٧) بأن امتلاك الطلاب لمهارات الوعي الصوتي يساعد في تجنب الصعوبات اللغوية؛ وذلك لأنه يدربهم على مهارات التجهيز الصوتي phonological processing skills ، كما أنه يعين الطلاب على معرفة التركيب الصوتي للغة المنطوقة، ومن ثم فإن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات التجهيز الصوتي – بوصفها مهارة من مهارات الوعي الصوتي – يعانون من ضعف بيّن في تركيب الشيفرة الأبجدية، وكذلك يواجهون صعوبات في الربط بين الصوت والرمز الكتابي الدال عليه، كما أن هذا الضعف البيّن يقود إلى ضعف أو صعوبات في تخمين دلالة الكلمة باستخدام تلميحات السياق، حيث يفشل هؤلاء التلاميذ في تحليل الكلمة إلي عناصرها، وتحديد القدرة علي تحديد جذر الكلمة، أو تحديد السوابق أو اللواحق بالكلمة وهكذا. (عبد الباري ٢٠١٧).

خامساً: مهارات الوعي الصوتي:

بعد البحث والاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث، تبيّن أن هناك عدة تقسيمات مختلفة لمستويات الوعي الصوتي منهم من قسّمها إلى خمس مهارات وهي:

- التنغيم: الوعي بالكلمات المتشابهة (الإيقاع، القافية، السجع).
- تقسيم الجملة إلى كلمات.
- الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، أي تقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية تكوّنها وعدّها بعدة طرق، دمج مقاطع لتكوين كلمة، استبدال مقطع بآخر، إلغاء مقطع من الكلمة، دمج مقاطع لتكوين كلمات.
- الوعي بالفونيمات (الوحدات الصوتية) التي تكوّن الكلمة أي عزل أو رصد الصوت في أول أو وسط أو آخر الكلمة.
- التلاعب بالأصوات داخل الفونيمات داخل الكلمة (حذف صوت، إضافة صوت، استبدال صوت).

وفي تصنيف آخر تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات وخمس مهارات وهي كما يأتي:

أولاً: المستويات:

مستوى الوعي بالمقطع: ويعني معرفة أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع (مثال: عص–فور، وهو أقل مستويات الوعي الفونولوجي صعوبة، ويمكن للأطفال أن يحققوا الوعي بالمقطع قبل الوعي بالفونيمات (الأصوات)، بل إنّ هذا المستوى من الوعي لا يتطلب معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات.

مستوى الإدراك بالمقطع الأول والسجع في الكلمة: وذلك يعني القدرة على تمييز المقطع الأول للكلمة وإعادة ضم المقطعين ثانية، أي القدرة على ربط وحدات الكلمة معاً، وهذا يتطلب من الأفراد تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع على أن يمثل الجزء الأول بداية الكلمة والجزء الثاني يمثل

سجع أو قافية الكلمة، مثال: (قـ طة) (بـ طة) (شـ طة) ويمكن للأطفال تمييز بداية الكلمة عن نهايتها بسهولة.

مستوى الإدراك بالفونيمات: أي معرفة أن الكلمات تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل أصغر وحدات الكلمة، مثل: (ق – ط – ة) (ع – ن – ب) وهذا المستوى يجب أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام لعلاقته القوية بتعلم القراءة دون باقي مستويات الوعي الفونولوجي، وهو الأكثر تجريداً ويتطلب من الأفراد الوعي بالصوت عندما يقدّم لهم لفظياً. (العبادي ٢٠٢٠)

ثانياً: مهارات الوعي الصوتي:

فهي مجموعة من المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الصوتي، ومن أهمها:

عزل الفونيم: ويعني عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة، مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة كتاب؟ الجواب: ك.

ضم الفونيمات: ويعني ضم الفونيمات معاً لتكوّن كلمة، مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (م – و – ز)، الجواب: موز.

تجزئة الفونيمات: أي فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها؟ مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت؟ الجواب: ب– ي – ت.

حذف الفونيم: ويعني نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مثال: كلمة دار انطقها بدون صوت (د)، الجواب: ار.

تبديل الفونيم: ويعني استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر، مثال: كلمة قطة إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب: بطة.(المطيري ٢٠٢٠)

وترى الباحثة أن تدرج مهارات الوعي الصوتي ومستوياته يعكس كيف تتجمع هذه المهارات مع مرور الوقت، لذلك من الضروري اتباع طريقة تعليمية مرتبة، حيث نبدأ بالمفاهيم الأساسية مثل التنغيم والتقطيع، ثم ننتقل إلى المهارات الأكثر تعقيدًا مثل معالجة الأصوات. لذلك، فإن إنشاء برامج تعليمية ترتكز على هذا التسلسل يمكن أن تساعد في تعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال، خاصة الذين يواجهون تحديات في التعلم.

المحور الثالث: صعوبات القراءة

أولاً: لمحة تاريخية عن صعوبات القراءة

القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها والعمل بمقتضاها. وتركز اللغة على أبعاد متعددة نذكر منها التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والقدرة على نقدها، والربط بين جوانب المادة المقروءة. (الصمادي، عضيبات ٢٠٢٤).

إن اللغة العربية بصفة خاصة تحمل صعوبات جمة لا توجد مجتمعة في لغة أخرى، فالقواعد اللغوية والرسم الإملائي فيهما الصعوبة الكثيرة إلى جانب صعوبتها في القراءة والبلاغة وغيرها (الديسي ٢٠١٩).

هناك مجموعة من العوامل اللغوية التي تؤثر وبشكل ملحوظ في تعلم الطلبة القراءة باللغة العربية، والتي تشكل تحدياً بالنسبة لمتعلمي القراءة، ومنها: الأصوات التي تكتب ولا تقرأ كاللام الشمسية، والحروف المتشابهة في الشكل كـ: (ج– ح – خ)، والحروف المتشابهة في الصوت كـ: (ت– ط) والشدة والتنوين

وغيرها، وقد لوحظ انتشار هذه المشكلة عند مجموعة كبيرة من الطلبة؛ حيث تؤثر أيضاً على الجوانب الانفعالية والسلوكية في شخصيتهم، مما يؤثر على أدائهم المدرسي، مما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس وظهور سلوكيات غير مرغوبة كالقلق والتوتر والاندفاعية بسبب عدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم مما يؤدي إلى التسرب من المدرسة.

عملية القراءة تعتمد أساساً على قدرة الطالب على إدراك الفونيمات المشكّلة للكلمة، وإن عدم وعي الطلبة في مراحل تعلّم القراءة، وإدراكهم لهذه الفونيمات يسبب إشكلاً كبيراً في تعلّمهم القراءة تعلّماً سليماً، لأن الوعي الصوتي الذي هو امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها، يُعد من أسباب مشكلات القراءة (قنديل ٢٠٢١).

تعد صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة في مجال التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام سابقاً يتركّز على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن مع ظهور فئة الأطفال الأسوياء في نموّهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، أصبحوا يواجهون مشكلات تعليمية، فلذلك بدأ الباحثون وذوو الاختصاص بالتركيز على جانب صعوبات التعلم، للتعرّف إلى مظاهرها، وخاصة الصعوبات الأكاديمية (مباركي وآخرون ٢٠١٨).

من أكثر التصنيفات شيوعاً لصعوبات التعلم هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت ويميّز التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم، وهما صعوبات التعلم الأكاديمية ويقصد بها: المشكلات التي تظهر أصلاً من قِبَل تلامذة المدارس فيما يخص بالقراءة والكتابة والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابي، أما صعوبات التعلم النمائية فتتمثل في اضطراب الوظائف، والمهارات الأولية التي يحتاجها التلميذ بهدف

التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتعتبر هذه المهارات أساسية لتعلّم الكتابة والقراءة، والتهجئة وإجراء العمليات الحسابية. والاضطراب الكبير في تلك المهارات دليل واضح على أن التلميذ يعاني من صعوبات تعلم نمائية وهي تشمل الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية (بلطجي ٢٠١٠).

يمكن القول بإيجاز إن القراءة تعتبر مهارة معقدة تحتاج إلى تفاعل عدة عمليات معرفية ولغوية، تواجه متعلمي اللغة العربية تحديات كبيرة، مثل تشابه الحروف من حيث الصوت والشكل، بالإضافة إلى وجود أصوات غير منطوقة، مما يشكل عائقًا يوجب استخدام إستراتيجيات تعليمية متخصصة.

كما أن الوعي الصوتي يؤدي دورًا مهمًا في مهارة القراءة، مما يدل على الحاجة إلى تدخل مبكر لتطوير هذه القدرة، فإن ضعف الوعي الفونولوجي يعد من الأسباب الرئيسية لمشكلات القراءة، لذا من الضروري اعتماد طرق تعليمية تركز على تحسين مهارات التمييز الصوتي وتحليل الأصوات، لضمان قدرة الطلاب على قراءة النصوص بفهم أفضل وبدون تردد.

أما بالنسبة لصعوبات التعلم، فإنها تمتد إلى ما هو أبعد من المهارات الأكاديمية، لتشمل العمليات العقلية والمعرفية الأساسية مثل الانتباه والذاكرة والإدراك، مما يؤثر سلبًا على مستوى تحصيل الطلاب بشكل عام. وفقًا لذلك، يجب أن تكون أي برامج تربوية تهدف إلى معالجة مشكلات القراءة شاملة، وتعالج الجوانب اللغوية والمعرفية معًا من أجل تحقيق نتائج فعالة في تحسين أداء الطلاب .

ثانياً: مفهوم صعوبة القراءة (الديسلكسيا):

تعود كلمة (ديسلكسيا) إلى أصل يوناني، فالمقطع الأول (ديس) يعني: صعوبة أو خلل، والمقطع الثاني (ليكس) يعني الكلمة، والترجمة العربية تعطي «صعوبة القراءة». وعندما نتكلم عن اللغة، فلا بد أن نشير

إلى القراءة والتهجئة والكتابة. وهذه الصعوبة تندرج في مجال الصعوبات التعلمية التي تواجه الأطفال في بداية تحصيلهم العلمي، وغالباً ما يشار إليها بأنها إعاقة مخفية (بلطجي ٢٠١٠)

ويشار إلى صعوبات القراءة أنها اضطراب في عمليات المعالجة اللغوية والتي تستمر مدى الحياة، التي تعيق تطور مهارات اللغة المكتوبة والمحكية، وقد يمتلك الأشخاص ذوو صعوبات تعلم القراءة ذكاءً حاداً لكنهم يعانون من اضطراب عصبي يسبب صعوبة في معالجة الدماغ للمعلومات وتفسيرها (الوقفي ٢٠٠٩).

وبحسب ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية لعسر القراءة هي مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف إلى الكلمات، وسوء فهم المعاني المستترة، والقدرات الهجائية الفقيرة، إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات، فمن المهم أيضاً تحديد أي صعوبات إضافية قد تكون موجودة، مثل صعوبات في استخدام ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي (الحمادي ٢٠٢٢).

وقد وجد الباحثون صعوبة في تعريف صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، وليس ثمة اتفاق على تعريفها، حيث تعددت التعريفات، إلا أن هناك اتفاقا على أربعة أمور على الأقل حولها وهي أنها:

- تعود لأساس عصبي.
- تشير إلى مشكلات تستمر.
- تشمل أعراضا إدراكية ومعرفية ولغوية.
- تؤدي إلى مشكلات حياتية عديدة.

وغالباً ما يواجه ذوو صعوبات القراءة ثلاث مشكلات رئيسية تتعلق بعملية القراءة وهي:

فك الرموز: 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 صغيرة من الصوت.

الطلاقة: وهي القدرة على القراءة بشكل سلس، وبالطبع فإن الفرد الذي يعاني من مشكلات فك الرموز، سيعاني بالضرورة من مشكلات في القراءة بطلاقة.

الاستيعاب القرائي: وتعني قدرة الفرد من استخراج المعنى مما يقرأ، وإن استخراج المعنى هو الهدف الأسمى من عملية القراءة، وتتأثر قدرة الفرد على الاستيعاب القرائي سلباً إذا كان يعاني من مشكلات في الطلاقة (الديسي ٢٠٢٠)

ثالثاً: أسباب صعوبات القراءة:

أسباب صعوبات القراءة كما ذكرها الحوامدة (٢٠١٩):

أسباب جينية وراثية: هناك علاقة بين عسر القراءة و الكرموزومات الآتية :الكروموزوم ٢ و٣ و٦ و ١٥و،١٨ كما جاء في الدراسات أنه كل حالة مصابة بعسر القراءة توجد في عائلتها مصاب بهذا الاضطراب، ويمثل عامل الوراثة نسبة ٧٠% و تبني دراسات أخرى أجريت على العائلات والتوائم، أن عسر القراءة له أسباب جينة وراثية.

أسباب عصبية:نظراً للتطورات التكنولوجية الحديثة،أصبح التصوير المخي ممكناً، حيث توضح الدراسات التي قامت بتصوير الدماغ أثناء نشاطه، أن الأشخاص الذين يعانون من العسر القرائي لا يستعملون المناطق نفسها أثناء القراءة مقارنة مع الأشخاص الذين لا يعانون من اضطرابات القراءة، بالإضافة إلى ذلك

فإن مناطق الدماغ التي تتدخل في عملية القراءة لدى الأشخاص ذوي العسر القرائي لا تقوم بوظيفتها كما في الحالة العادية.

أسباب أخرى تتعلق باضطرابات اللغة التي يمكن أن تظهر فيما يأتي:

تأخيرات في الكلام واللغة مرتبطة بقلة النضج أو نقص في التعليم، سواء كان هذا التأخر مؤقتاً أو دائماً، كما أن التدريس غير الكافي أو غير المناسب يمكن أن يكون له تأثير. أيضاً، قد يؤثر وجود مشكلة في الرؤية لم تُعالج، إلى فهم غير صحيح لأسس القراءة وأهدافها، بالإضافة إلى نقص الدافع لتعلم القراءة، إلى جانب عدم النضج العقلي والعاطفي، والاضطرابات النفسية والعقلية، والقصور الذهني.

تعتبر الجينات من العوامل المهمة حيث تشير الأبحاث إلى أن الوراثة تمثل حوالي ٧٠% من مشاكل عسر القراءة، مما يدل على أن العوامل البيولوجية قد تكون لها تأثير كبير في ظهور هذه الصعوبات، من ناحية أخرى، تم الإشارة إلى التأثير العصبي في الدراسات الحديثة التي استخدمت التصوير الدماغي، مما يساعد في فهم هذا الاضطراب بشكل أفضل.

لكن، أعتقد أنه من الضروري أيضاً النظر في العوامل البيئية التي قد تؤثر إما على تفاقم أو تخفيف هذه الصعوبات. فرغم وجود تأثيرات وراثية وعصبية، تؤدي البيئة التعليمية والتربوية دورًا مهمًا أيضاً، التفاعل مع المعلمين والأقران، أو الطريقة التي يتم بها تدريس القراءة، يمكن أن تؤثر بشكل كبير على تطوير مهارات الأطفال أو صعوبة تعلمهم.

أيضاً، يجب أن نأخذ في الاعتبار العوامل النفسية التي قد تؤثر بلا شك على تطور مهارات القراءة، مثل مستوى الثقة بالنفس وكيفية التعامل مع الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها الطفل بسبب عسر القراءة.

رابعاً: سمات ومظاهر ذوي صعوبات القراءة:

أظهرت الدراسات أن هذه الصعوبات تتعدد وتتنوع بين الأفراد، حيث تختلف مظاهرها وسماتها من شخص لآخر، ولكنها تتشابه في تأثيرها السلبي على القراءة والفهم القرائي، ومن هذه السمات حسب ما ذكر الروسان (٢٠١٢):

- حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة أو جزء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة، أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معاني الكلمات المبدلة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات غير مرة عند قراءة الجملة.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظاً عند القراءة، مثل: ج، ح، خ.
- وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة عند القراءة، مثل: ض، ظ.
- صعوبة في تتبع مكان الوصل في القراءة، وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

من خلال معرفة هذه الخصائص، مثل إزالة بعض الكلمات أو إضافة كلمات جديدة، وتغيير الحروف أو الكلمات، يمكن معرفة الطرق التي تساعد في تعزيز مهارات القراءة والفهم لديهم. لذا من المهم أن يتعاون

المعلمون وأولياء الأمور مع المتخصصين لتقديم الدعم الملائم وتهيئة بيئة تعليمية تشجع على تحسين مهارات القراءة والتغلب على التحديات.

خامساً: أعراض صعوبة القراءة:

تنعكس صعوبات القراءة في الأنواع المختلفة في الأخطاء التي يرتكبها الأطفال أثناء القراءة، مثل الحذف والاستبدال والتكرار والقراءة غير الصحيحة أو البطيئة التي تؤثر على فهمهم للنصوص المكتوبة وأدائهما الأكاديمي، ويمكن أن يساعد التحديد المبكر لهذه الأعراض الأطفال في التغلب على التحديات وتوفير إستراتيجيات التدريس المناسبة لتحسين مهاراتهم اللغوية والقرائية، ومن هذه الأعراض:

الحذف: يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة، وأحياناً يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة، فإذا كانت العبارة في الكتاب (وجدت قلم رصاص) فإن الطفل يكون بذلك حذف حرف التاء وكلمة رصاص.

الإدخال: أحياناً يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجودة به، فقد يقرأ التلميذ جملة (النجوم تظهر في السماء) (النجوم تظهر في السماء الزرقاء) ولا يشتمل النص الأصلي على كلمة زرقاء.

الإبدال: أثناء القراءة يقوم التلميذ بإبدال كلمة بأخرى مثل (علي طفل شاطر) بدلاً من (علي طفل مجتهد).

التكرار: بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أو جمل حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل (الأسد حيوان مفترس) فقد يقرأ الطفل (الأسد حيوان) ومن ثم يتوقف عند كلمة مفترس ويعيد (الأسد حيوان...الأسد حيوان).

الأخطاء العكسية: يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

القراءة السريعة وغير الصحيحة: يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح، وتكثر أخطاؤهم خصوصاً عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

القراءة البطيئة (كلمة– كلمة): يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة – كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم، وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.

نقص الفهم: إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباهاً قليلاً للمعنى. (ديار وآخرون ٢٠١٩)

٢.٢ الدراسات السابقة:

جرى الاطلاع على عديد من الدراسات التي تناولت موضوع تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة، وقد تأثرت الباحثة بنتائج هذه الدراسات لعدم كفايتها وقلّتها وعدم تناولها الموضوع من جميع جوانبه بحسب علم الباحثة، الأمر الذي جعل من اهتمامها إعداد هذه الدراسة.

الدراسات العربية:

– هدفت دراسة رحاب طلعت محمود عطية (٢٠٢٥) إلى قياس أثر فاعلية استخدام أنماط التعلم المفضلة لتنمية الوعي الصوتي ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. واعتمد البحث على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي باستخدام أسلوب المجموعتين وبلغ عدد تلاميذ مجموعة البحث (١٠ تلاميذ) بمدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج باستخدام أنماط التعلم المفضلة ودوره الفعال فى تنمية ومهارات القراءة الوظيفية والوعي الصوتي الخاص بمادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ذوي صعوبات التعلم، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين كل من أنماط التعلم المفضلة وتنمية مهارات القراءة الوظيفية والوعى الصوتى. وأوصت الباحثة بضرورة تنويع الأنشطة الفردية والجماعية في تدريس اللغة العربية بكافة جوانبها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنماط التعلم المفضلة المدعومة لمراعاة الفروق الفردية بينهم وصعوبات التعلم الدائمة التى تواجههم، وإثراء كتب اللغة العربية الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية بأنشطة تطور من مهارات القراءة الوظيفية والوعي الصوتى.

– كما هدفت دراست قفيشة (٢٠٢٥) إلى استقصاء أثر إستراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم في المراكز التعليمية في مديرية الخليل، واعتمد الباحثون المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة (قبلي، بعدي)، تم اختيار عينة قصدية مكونة من (٢٠) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات القراءة والكتابة لقياس أداء االطالبات في الأداء القبلي والبعدي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطالبات على اختبار مهارات القراءة والكتابة على الدرجة الكلية لصالح الأداء البعدي، وكانت حجم التأثير كوهين كبيرا، مما يعني أن حجم الأثر لإستراتيجية الوعي الصوتي في تعليم مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم كبيرا، وقد أوصت الباحثة بضرورة توظيف معلمي اللغة العربية إستراتيجية الوعي الصوتي، ولفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى تصميم محتوى مناهج اللغة العربية وفقاً لمبادئ هذه الإستراتيجية من ذوي صعوبات التعلم.

– هدفت دراسة غريب (٢٠٢٤) إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة. باتباع المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحد بقياس قبلي وبعدي، تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الثالث ومصنفين من

قبل إدارة التربية الخاصة بمحافظة جدة من ذوي صعوبات القراءة، وتراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٠) سنوات، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على تنمية الوعي الصوتي التدريبي لتحسين مهارات القراءة على القياس البعدي. وأكدت الباحثة على أهمية تطوير برامج تدريبية لتنمية الوعي الصوتي في مراحل دراسية متقدمة.

- هدفت الدراسة التي أجرها بشير، أمين، عبد النعيم، عبد الباسط (٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي والديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، ومدى إمكانية تنبؤ مهارات الوعي الصوتي بكشف وتشخيص الديسلكسيا، والكشف عن الفروق بين درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، أجريت الدراسة على عينة تتكون من (١٨٥) من أطفال الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمدارس (مدرسة عادل الصفتي-مدرسة السواني-مدرسة أبو بكر الصديق-مدرسة باحثة البادية) بمحافظة مطروح، منهم(٧٨) من الذكور، (١٠٧)من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٧ سنوات بمتوسط (٦.٥٧) وانحراف معياري (٠.٤٩٦)، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس مهارات الوعي الصوتي المصور لأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ومقياس تشخيص الديسلكسيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الوعي الصوتي والديسلكسيا، وذلك يعني أن الوعي الصوتي المرتفع يتنبأ بانخفاض الديسلكسيا، وأن الوعي الصوتي المنخفض يتنبأ بارتفاع الديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الديسلكسيا، حيث بلغت قيمة "ت"(١.٤٤٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

– وهدف البحث الذي أجراه غزالة وزناتي (٢٠٢٣) إلى تقصِّي فاعلية إستراتيجية قائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، تجريبية (٢٥) تلميذًا، وضابطة (٢٥) تلميذًا من مدرسة الرحبة الإعدادية بنين، كما قام بإعداد وضبط مادتي المعالجة التجريبية (دليل المعلم، كتاب التلميذ)، ثم بناء أداتي البحث وضبطهما، اللتين تمثلتا في: (اختبار تعرف لمهارات القراءة الجهرية، واختبار أدائي وما تبعه من مقياس متدرج؛ لقياس الجانب الأدائي لمهارات القراءة الجهرية)، وبعد تطبيق الأداتين قبليًا، والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، تم تنفيذ تجربة البحث حيث درست المجموعة التجريبية، وفقًا للإستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أداتي البحث بعديًا على مجموعتي البحث، ورصد البيانات، وتحليلها إحصائيًا. وقد أسفرت نتائج البحث إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا في التطبيق البعدي على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة بفرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$)، مما يدل على فاعلية الإستراتيجية القائمة على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني، وفي ضوء النتائج وضعت مجموعة المقترحات والتوصيات.

– وقد أجرى بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين غير متكافئتين، واستخدم الباحثان أداة التقويم الخاصة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكونت عينة الدّراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة اختيروا من مدرسة تابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة عجلون، قُسّموا عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة

ضابطة تكونت من (٣٠) طالبًا وطالبة، ومجموعة تجريبية تكونت من (٣٠) طالبًا وطالبة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى إلى البرنامج التعليمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي والجنس لصالح الإناث. أوصت الدراسة بتخطيط برامج اللغة العربية، وتضمينها أنشطة وتدريبات قائمة على مهارات الوعي الصوتي والصرفي، وعقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية تتناول البرنامج التعليمي القائم على الوعي الصوتي والصرفي.

– وأجرت البليهي (٢٠٢٣) بحثا هدفت فيه إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، والكتابة الإملائية باللغة الإنجليزية لدى الطالبات المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، في تصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، الضابطة)، نظرًا لتحقيقه أهداف الدراسة، حيث كان الهدف قياس أثر متغير مستقل، على متغيرين تابعين، وتكونت عينة الدراسة من ستين طالبة، تم اختيارهن بشكل قصدي في مجموعتين تم تعيينهما بشكل عشوائي، أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد تم تطبيق الدراسة في معهد البيان، وقد استخدمت الباحثة اختبار قراءة، واختبار كتابة إملائية، قبليين، وبعديين وقد بينت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من: اختبار القراءة، والكتابة الإملائية، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

– كما أكدت دراسة مرسي وحسانين (٢٠٢٣) التي كانت تهدف إلى البحث في درجة تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، وذلك للتأكد من أن هذا المحتوى يتم تقديمه بشكل كافٍ وملائمٍ ومنظمٍ من حيث الكم والكيف، المنهجية: لتحقيق هدف الدراسة، وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بناء استمارة تحليل محتوى لقياس مهارات الوعي الصوتي، إذ شملت الاستمارة مهارات الوعي الصوتي اللازمة، موزعة على مناهج الصفوف الثلاثة، حسب مايتفق مع كل مرحلة، خلصت نتائج التحليل إلى تحقق بعض مهارات الوعي الصوتي بشكل جيد، إلا أن عددا منها كانت عليه بعض المآخذ من ناحية وزنها النسبي في المنهج أو من ناحية طريقة التقديم أوكليهما معاً، الخلاصة: إعادة النظر في توزيع مهارات الوعي الصوتي داخل المناهج المحددة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى مقارنة المنهج بمناهج أخرى أثبتت فاعليتها في تقديم مهارات الوعي الصوتي، للاستفادة من هذه الخبرة.

– وهدفت دراسة الحانوتي (٢٠٢٢) إلى التعرف إلى درجة تمثل المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين وعلاقتها بأدائهم المهني، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي منهجًا لدراستها، تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلما، و (١٠٤) معلمات من العاملين بغرف المصادر في فلسطين. أسفرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتمثل المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين بلغت (٧٨.٤%) وهي مرتفعة، وكذلك جميع مجالات الاستبانة كانت مرتفعة، ما عدا المجال الثامن وهو معيار تنمية الذات مهنيًا (التطور المهني) فقد بلغت درجته (٣.٣٩) بنسبة (٦٧.٤%)، وهي درجة متوسطة، وجاء ترتيبه الثامن، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تمثل المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير

المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير التخصص ولصالح التربية الخاصة، ولم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة تمثل المعايير المهنية لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والمديرية. وبينت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لدرجة الأداء المهني لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين بلغت (٨١.٧%)، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الأداء المهني لدى معلمي غرف المصادر تعزى لمتغير التخصص ولصالح التربية الخاصة، ولم تُظهر الدراسة فروقًا في متوسطات درجة الأداء المهني لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المديرية).

– هدف بحث محمد عبدالله (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين والتعرف إلى الفروق في مستوى الوعي الصوتي لديهم من خلال تطبيق مقياس الوعي الصوتي عليهم، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلا وطفلة من المعرضين لخطر صعوبات التعلم و(٦٠) طفلا وطفلة من الأطفال العاديين بالمستوى الثاني بالروضة برياض الأطفال KG II بمحافظة الدقهلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين وتم استخدام اختبار استنافورد–بينيه واختبار المسح النيورولوجي السريع (إعداد عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧) وبطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (إعداد عادل عبد الله، ٢٠٠٦) وأسفرت نتائج البحث عن الفروق في مستوى الوعي الصوتي بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين لصالح الأطفال العاديين .

– هدفت دراسة إيمان محمد مرسي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بناء استمارة تحليل محتوى لقياس مهارات الوعي الصوتي، وقد خلصت نتائج التحليل إلى تحقق بعض مهارات

الوعي الصوتي بشكل جيد، أوصت الباحثة بإعادة النظر في توزيع مهارات الوعي الصوتي في محتوى مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

– هدفت الدراسة التي أجرتها النعيم (٢٠٢١) إلى استكشاف أثر أنشطة مونتيسوري على تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت إلى فحص أي صعوبات أكاديمية ونمائية. وقد استُخدم منهج نوعي مع تصميم دراسة الحالة لتحقيق أهداف الدراسة. وتألفت عينة الدراسة من ثلاث تلميذات، ومعلم متخصص في تدريس صعوبات التعلم، ومعلم صف ابتدائي. وقد صُممت واستُخدمت مجموعة متنوعة من الأدوات: اختبار للكشف عن مهارات الوعي الصوتي، وبرنامج تدخل قائم على منهج مونتيسوري لتنمية الوعي الصوتي، والملاحظات، والمقابلات، وتحليل الوثائق. وأظهرت الدراسة نتائج مختلفة، أهمها أن أنشطة مونتيسوري وفرت إطارًا تعليميًا لتلبية الاحتياجات الفردية لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وتجربة متسلسلة لتنمية هذه المهارات، وفرصًا تعليمية لتعزيز فهم مهارات الوعي الصوتي. وهذا يشير إلى أن أنشطة مونتيسوري تنمي الوعي الصوتي بشكل فعال وتؤثر على الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– كما أجرت بوادي (٢٠٢١) بحثاً هدفت فيه إلى معرفة مدى فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لطلبة الصف الأول الابتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة البحث لدراسة أثر استخدام التدريب على الوعي الصوتي في تحسين الأداء

القرائي لطلبة الصف الأول الابتدائي ، واستخدم البحث برنامجا تدريبيا (خطواتي الأولى لتعليم القراءة) القائم على الوعي الصوتى (إعداد مدارس الإمارات الوطنية) في التطبيق، وتم إعداد مقياس الأداء القرائي، وتوصلت النتائج إلى تحسين مستوى الأداء القرائي عقب انتهاء البرنامج ، وكذلك خلال القياس التتبعي.

– هدفت دراسة قنديل (٢٠٢١) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسيلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس ٢٠٢٠/٢٠٢١م، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قد اختيروا بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة بمقياس التقدير التشخيصي للزيات (٢٠٠٧)، واختبار نصّ العطلة الصيفية، واختبار الوعي والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، حيث تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات اختبارَي الوعي الصوتي ونص العطلة بإيجاد معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي لكلّ منهما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) بين متوسّطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة (نص العطلة) القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجال الأول (عدد الكلمات)، ولصالح القياس القبلي للمجال الثاني (المدة الزمنية)، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي.

– هدف البحث الذي أجرته العسمي (٢٠٢١) إلى معرفة أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لدى تلميذات صعوبات التعلم ،واتبع البحث المنهج التجريبي ولتحقيق هدف البحث تم بناء أداة البحث وهي عبارة عن بطاقة ملاحظة مكونه من (١١) مهارة،وتم التأكد من صدقها وثباتها،وتكونت العينة من (١٥) تلميذة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدارس محافظة جده،وأسفرت نتائج البحث إلى أن الدرجة الكلية لأثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح عالية،حيث بلغت قيمة اختبار ت(٨٥،١٦) وأوصى البحث بضرورة تفعيل أنشطة الوعي الصوتي في جميع المراحل الدراسية.

– دراسة خالد فتح الله الحوصلي (٢٠٢٠) سعت إلى قياس فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيتي الصوتية وتعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي، من خلال تصميم برنامج تدريسي قائم على الإستراتيجيتين واتبعت الدراسة المنهجين: الوصفي والتجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين والتلاميذ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أبرزها: استخلاص قائمة بأهم مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الأساسي، بلغ عددها (٢٤) مهارة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، وجود ضعف شديد في مدى تمكّن معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الأساسية من مهارات الوعي الصوتي.

– وقام إبراهيم وآخرون (٢٠٢٠) بعمل بحث يهدف إلى فحص تأثير استخدام الطريقة الصوتية القائمة على العروض الموسيقية متمثلاً في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؛ انطلاقا من أنّه يمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة، وأن هناك حاجة ماسة إلى إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية القدرة على إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وينبغي عليهم أيضا إتقان المهارات العامة من حيث اللغة والأسلوب والتعرف على الحروف والكلمات والنطق بها. وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد اختبار

تحصيلي (مقياس مهارات القراءة والكتابة)، وإعداد بطاقة ملاحظة دليل معلم لكيفية استخدام الطريقة الصوتية باستخدام العروض الموسيقية فى تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال مقرر اللغة العربية فى الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٩-٢٠٢٠م. وتم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني الابتدائي بمدرسة الشهيد أحمد البلتاجي التجريبية الابتدائية بإدارة غرب المنصورة التعليمية. وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة. وقد طبقت أدوات البحث قبل التجربة وبعدها على طلاب المجموعتين. وخلص البحث إلى العديد من النتائج المهمة لعل من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية بعديًا في الجوانب المعرفية لمهارات القراءة والكتابة، وبين درجاتهم في الجوانب الأدائية لمهارات القراءة والكتابة بعديًا.

- يهدف البحث الذي اشترك فيه كل من الشربيني، زيد، سعيد، إبراهيم (٢٠٢٠) إلى فحص تأثير استخدام الطريقة الصوتية القائمة على العروض الموسيقي متمثلاً في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، انطلاقاً من أنه يمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة وأن هناك حاجة ماسة إلى إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية القدرة على إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وينبغي عليهم أيضاً إتقان المهارات العامة من حيث اللغة والأسلوب والتعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد اختبار تحصيلي (مقياس مهارات القراءة والكتابة)، وإعداد بطاقة ملاحظة دليل معلم لكيفية استخدام الطريقة الصوتية باستخدام العروض الموسيقية في تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال مقرر اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وتم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد طبقت أدوات البحث قبل التجربة وبعدها على طلاب من المجموعتين وخلص البحث إلى العديد من النتائج المهمة

لعل من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠٥) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية بعدياً في الجوانب المعرفية لمهارات القراءة والكتابة، وبين درجاتهم في الجوانب الأدائية لمهارات القراءة والكتابة بعدياً.

– كما جاءت دراسة العدوان والربيعان (٢٠٢٠) بهدف التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف مصادر صعوبات التعلم في الأردن بضوء بعض المتغيرات، وهذه المتغيرات هي: الجنس، ونوع المدرسة، ونوع العمل، والمؤهل العلمي والخبرة، ولتحقيق الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم تصميم أداة الاستبانة المكونة من (٧٠) فقرة موزعة على ستة مجالات، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٨٣) من مدراء المدارس والمعلمين لكلا الجنسين، وقد توصلت نتائج الدراسة أن المعايير التربوية لاختيار معلمي ومعلمات غرف المصادر كانت مرتفعة، ففي المركز الأول مجال معايير الميول والاتجاهات، وثانيًا مجال المعايير الشخصية، وثالثًا مجال معايير الرعاية والتوجيه والإرشاد للطلبة، ورابعا مجال النمط القيادي، وخامسا المعايير المؤسسية والوظيفية، وبالمركز الأخير مجال معايير المناهج وطرق التدريس، كما أظهرت النتائج وجود فروق لمتغير الجنس لصالح الإناث وظهرت فروق لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وظهرت فروق المتغير المدرسة لصالح المدارس الخاصة، وظهرت فروق لمتغير الخبرة لصالح ١٠ سنوات، وظهرت فروق لمتغير نوع العمل الصالح المعلمين، وقد أوصت الدراسة باعتماد المعايير الواردة فيها.

– هدفت دراسة الحمادي (٢٠١٩) الكشف عن درجة ممارسة فريق عمل غرفة المصادر لأدوارهم في برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وهذا الفريق مكون من مدير المدرسة، والمعلم، والأسرة، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وقامت الباحثة بتصميم أداة الاستبانة

لتحقيق الهدف، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٨٠) معلما ومعلمة لصعوبات التعلم من المدارس الخاصة والحكومية التابعة للإدارة العامة بمنطقة عسير، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة فريق العمل بغرف المصادر لأدوارهم كانت بدرجة مقبولة، وأخذ دور مدير المدرسة المركز الأول كأكثر الأنوار ممارسة لعمله، ثم دور المعلم، ثم دور الأسرة.

الدراسات الأجنبية:

– هدفت دراسة (Allouh, ٢٠٢١) إلى استكشاف المعرفة التي تمتلكها معلمات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يتعلق بالوعي الصوتي والصوتيات. كما تبحث الدراسة في معتقدات المعلمين حول استخدام الصوتيات في تعليم القراءة لطلاب الصف الأول في المدارس الحكومية الابتدائية ورياض الأطفال القطرية. باتباع تصميم بحث الأساليب المختلطة، تم الانتهاء من دراسة استقصائية مكونة من ٣٣ بندًا بواسطة ١٤٢ معلمة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتمت مقابلة عشرة معلمين لجمع البيانات. ولتحليل البيانات الكمية، تم استخدام الإحصائيات الوصفية والاستنتاجية، في حين تم استخدام التحليل الموضوعي لتحليل المقابلة. وكشفت النتائج أن غالبية المشاركين يفتقرون إلى المعرفة الأساسية للوعي الصوتي والصوتيات. وعلاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى أن المشاركين لديهم اعتقادات إيجابية تجاه أهمية الصوتيات في تعليم القراءة لطلاب الصف الأول. وبناءً على هذه النتائج، قدمت هذه الدراسة آثارًا لتحسين نتائج القراءة في قطر وسياقات مماثلة، كما تم تقديم توصيات لإجراء مزيد من البحث.

– كما هدفت دراسة (Tibi, S. & Kirby, J. R) إلى مراجعة الدراسات التي تناولت التدخلات القرائية وأثرها في تنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أجريت عمليات البحث

في عدد من قواعد البيانات العالمية مثل: Cochrane، PubMed، Scopus، Web of Science وغيرها، وشملت ثماني دراسات تجريبية على أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية. وقد استخدم الباحثون منهج المراجعة المنهجية والتحليل التلوي (Meta-analysis) وفقاً لأداة (Joanna Briggs Institute) لتقدير خطر التحيز، وأداة (GRADE) لتقييم مستوى اليقين في الأدلة. وأظهرت النتائج أن أنشطة القراءة المشتركة والبرمجيات التعليمية القائمة على الكلمات والعبارات أسهمت في تحسين الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث سجلت الفروق بين القياس القبلي والبعدي دلالة إحصائية (MD = ٦.٢١؛ ٩٥% CI = ٣.٧٥–٨.٦٧) أي أنه كان متوسط الفرق في درجات الوعي الفونولوجي بعد التدخل ٦.٢١ نقطة، ضمن فترة ثقة ٩٥% تراوحت بين ٣.٧٥ و ٨.٦٧، مع عدم وجود تباين بين الدراسات. وأكدت الدراسة على أهمية مواصلة البحوث مستقبلاً بعينات أكبر وتوصيف أدق للتدخلات.

– كما هدفت الباحثة (Diyyab,٢٠٢١) في البحث إلى التعرف على أثر نموذجين تعليميين هما (P٣C٢R + GIRD) مقابل (KAPS) على تنمية مهارات الوعي الصوتي والطلاقة الشفوية والفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتعثرون في القراءة. استخدمت الباحثة التصميم التجريبي. بلغ عدد التلاميذ الذين اشتركوا في هذا البحث ٦٠ تلميذا وتلميذة مقيدين بالصف الخامس الابتدائي بمدرستي الإقبال القومية للغات بمحافظة الإسكندرية وطنطا الحديثة للغات بمحافظة الغربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٠–٢٠٢١. تم تقسيم المشاركين في البحث إلى ثلاث مجموعات (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، الضابطة) تتضمن كل مجموعة منهم على ٢٠ تلميذ وتلميذه. قامت الباحثة بتصميم وتطبيق أدوات البحث التي تضمنت اختبار الوعي الصوتي واختبار الطلاقة الشفوية

واختبار الفهم القرائي على المشتركين قبل وبعد بدء التجربة. أظهرت النتائج وجود تحسن أعلى في أداء مشتركي المجموعتين التجريبيتين عن أداء مشتركي المجموعة الضابطة في الاختبارات البعدية لمهارات الوعي الصوتي والطلاقة الشفوية والفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

– وهدفت الدراسة التي أجرتها (abdel-maksod, ٢٠٢٠) إلى تحسين طلاقة القراءة الجهرية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال استخدام إستراتيجيات الوعي الصوتي، شارك في الدراسة (٦٠) تلميذ وقد اتخذت الدراسة مجموعتين (مجموعات تجريبية ومجموعات ضابطة) وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الطلاقة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واختبار الطلاقة للقراءة الجهرية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث تم تطبيق الاختبار قبلياً ثم تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات الوعي الصوتي (القافية والدمج والجناس) ثم تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الإستراتيجية التقليدية بعد ذلك تم إجراء الاختبار البعدي، كشفت النتائج أن مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية للغة الإنجليزية قد تحسنت في المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ مقارنة مع المجموعة الضابطة نتيجة لاستخدام إستراتيجيات الوعي الصوتي، لذلك تؤكد الدراسة أن إستراتيجيات الوعي الصوتي كانت فعالة في تطوير الطلاقة للقراءة الجهرية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتلاميذ الصف الرابع.

– كما هدفت دراسة تيبي وكيربي (Tibi and Kirby,٢٠١٨) إلى التحقق من أثر الوعي الصوتي في سرعة التسمية والتنبؤ بالقارئين باللغة العربية لعينة مكونة من (٢٠١) من طلبة الصف الثالث الابتدائي في دبي/الإمارات العربية المتحدة، لقياس القدرة الإدراكية العامّة، والمفردات والوعي الصوتي وقراءة الكلمات وفهم المقروء، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وطُبّق نموذج (Wolfs Boers, ١٩٩٩) للوعي الصوتي، وسرعة

التسمية، وأظهرت النتائج أن الوعي الصوتي وسرعة التسمية مهمتان للتنبؤ بالقراءة، مع أن العامل الأقوى هو الوعي الصوتي من حيث السمات الرئيسة للغة العربية والإملاء ومستوى القراءة للعيّنة.

– أما دراسة (Eissa saad,٢٠١٧) فهدفت إلى معرفة مدى فاعلية الوعي الصوتي برامج التدخل واستخدمت قواعد البيانات المحوسبة، بما في ذلك ERIC، PubMed، ProQuest تم البحث في المجلات التعليمية وSCOPUS باستخدام البحث التالي الإستراتيجية: (الوعي الصوتي) والضعف أو التدخل أو التدريب.اقتصر البحث على مقالات المجلات الإنجليزية. لم تكن هناك قيود بتحديد تاريخ النشر. تم دراسة برامج تدخل الوعي الصوتي للأطفال ذوي الإعاقة بما في ذلك أولئك الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وضعاف البصر، ومتلازمة داون، وضعف النطق و/أو اللغة، الإعاقات الذهنية، فقدان السمع وصعوبات التعلم/ القراءة. عموماً الأبحاث المتوفرة والنتائج تدعم استخدام برامج تدخل الوعي الصوتي المصممة للأطفال ذوي الإعاقة كأداة فعالة لتحسين مهارات الوعي الصوتي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة العربية والأجنبية، بوضوح إلى أن إستراتيجية الوعي الصوتي تمثل أحد المداخل التعليمية الفعالة في تطوير مهارات القراءة لدى الطلبة، وخاصة ذوي صعوبات التعلم. فقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) ودراسة غزالة وزناتي (٢٠٢٣)، على أن تدريب الطلبة على مهارات الوعي الصوتي – سواء في شكلها الفونولوجي أو الفونيمي– يسهم في تحسين دقة القراءة وطلاقتها ويعزز الفهم القرائي، ويتوافق ذلك مع نتائج الدراسات الأجنبية مثل abdel–maksod (٢٠٢٠)

التي أظهرت أن استخدام القافية والدمج والجناس في تعليم اللغة الإنجليزية أدى إلى تحسين ملحوظ في الطلاقة القرائية.

كما تبين أن تنوع الأساليب التعليمية، مثل إدماج العروض الموسيقية في التدريس (إبراهيم وآخرون ٢٠٢٠)، أو استخدام أنماط التعلم المفضلة (رحاب عطية ٢٠٢٥) يضاعف من أثر إستراتيجية الوعي الصوتي، وهو ما يعكس إمكانية دمج الإستراتيجية مع مداخل وأساليب أخرى لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.

وتظهر الدراسات أيضًا أن مدى فعالية الإستراتيجية مرتبط بدرجة تطبيقها من قبل المعلمين. فقد أوصت دراسة بوادي (٢٠٢١) ودراسة قنديل (٢٠٢١) بضرورة تدريب المعلمين على مهارات الوعي الصوتي لضمان تطبيقها بالشكل الصحيح، في حين كشفت دراسة Allouh (٢٠٢١) عن ضعف معرفة بعض المعلمين بأسس الوعي الصوتي، مما قد يحد من أثرها التعليمي.

وفي سياق فلسطين، أكدت دراسة الحانوتي (٢٠٢٢) أن الأداء المهني لمعلمي غرف المصادر مرتفع نسبياً لكنه يحتاج إلى مزيد من التطوير في مجال تنمية الذات المهني وهو ما يرتبط مباشرة بقدرتهم على تطبيق إستراتيجيات حديثة مثل الوعي الصوتي، وهذا يبرز أهمية تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي غرف المصادر لرفع كفاءتهم في هذا المجال.

إلى جانب ذلك تكشف بعض الدراسات، مثل دراسة مرسي وحسانين (٢٠٢٣)، عن قصور في تضمين مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية، مما يستدعي تفعيل دور المعلمين في تعويض هذا النقص عبر أنشطة صفية منظمة. وهذا يعزز فرضية وجود علاقة بين درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من

قبل المعلمين وتحسن مهارات القراءة لدى الطلبة، خاصة إذا ما تم تفعيل هذه الإستراتيجية في بيئات تعليمية معدة خصيصًا مثل غرفة المصادر.

بناءً على ما سبق، يتضح أن هناك اتفاقًا واسعًا في الأدبيات على فاعلية إستراتيجية الوعي الصوتي في تطوير مهارات القراءة، مع اختلاف في حجم الأثر تبعًا لجودة التطبيق، وكفاءة المعلم، وطبيعة البيئة التعليمية. وهذا يدعم أهمية دراسة الواقع التطبيقي لهذه الإستراتيجية في فلسطين وربطها بأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهو ما تسعى هذه الدراسة لتحقيقه.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

يعرض هذا الفصل منهج الدراسة، كما يصف مجتمعها، وعيناتها (الاستطلاعية والرئيسية)، ويتطرق أيضًا إلى شرح أدوات الدراسة المستخدمة وآلية تطويرها، وضبطها من حيث الصدق والثبات، وأخيرًا يستعرض الأساليب الإحصائية التي تمَّ استخدامها لتحليل البيانات، واختبار صحة الفروض وصولًا للنتائج.

٣.١ منهج الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها ولتحقيق أهدافها، والإجابة على أسئلتها؛ تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي؛ لجمع البيانات والمعلومات، ومقارنتها وتحليلها، وتفسيرها؛ للوصول إلى تعميمات مقبولة وذلك باستخدام أسلوب التحليل الكمي؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وذلك بجمع البيانات الكمية. ذلك أن المنهج الكمي هو المناسب للبحث.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر التابعة إشرافياً لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في فلسطين، والمسجلين رسمياً في سجلاتها خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٤١٣) معلم ومعلمة.

ثالثا: عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بناءً على التفصيل الآتي:

١. **العينة الاستطلاعية:**

تم اختيار العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبلغ حجمها (١٥) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة، والجدول (٣-١) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بحسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة.

جدول (٣-١): توزيع عينة الدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير		العدد	المجموع
الجنس	ذكر	٥	١٥
	أنثى	١٠	
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦	١٥
	من ٥-١٠ سنوات	٧	
	أكثر من ١٠ سنوات	٢	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٣	١٥
	دراسات عليا	٢	

عينة الدراسة الرئيسية

تم اختيار العينة كعينة عشوائية بسيطة لتكون ممثلة للمجتمع. فقد تم اختيار جميع معلمي غرف المصادر العاملين في المدارس الحكومية خلال العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ في المديريات الآتية (رام الله والبيرة، بيرزيت، ضواحي القدس، سلفيت، نابلس) بحيث كان حجم هذه العينة (١٠٠). وشكلت هذه العينة أكثر من ٢٤% من مجتمع الدراسة.ومن الجدير بالذكر أن جميع الاستبانات قد خضعت للتحليل، ولم تسقط أي من تلك الاستبانـــات بسبب بيانات ناقصة (**no missing cases**). وبذلك تكون نسبة استرجاع الاستبانات الموزعة ١٠٠%، والجدول (٣-٢) يوضح توزيع عينة الدراسة الرئيسة وفق المتغيرات الديموغرافية.

جدول (٣-٢): توزيع العينة الاستطلاعية للدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير		العدد	المجموع
الجنس	ذكر	٢٢	١٠٠
	أنثى	٧٨	
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	١٠٠
	من ٥-١٠ سنوات	٣٤	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨١	١٠٠
	دراسات عليا	١٩	

لقياس درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين، وبعد الرجوع للأدب النظري، والدراسات السابقة، قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، لجمع البيانات الكمية وهي استبانة مكونة من قسمين:

القسم الأول:

وفيه تم جمع البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

القسم الثاني:

تكون هذا القسم من (٧) مجالات موزعة في (٤) محاور لتقيس درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين وتوزعت المجالات بحسب المحاور الآتية:

المحور الأول: درجة تطبيق المعلم لإستراتيجية الوعي الصوتي في غرفة المصادر: واشتمل على (٥) مجالات هي: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية، التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة، تقطيع الكلمة إلى أصوات، دمج الأصوات، الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة.

المحور الثاني: العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثالث: التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.

المحور الرابع: نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة قامت ببناء الاستبانة وفقًا للخطوات الآتية:

- تحديد المجالات الرئيسة لمحاور الاستبانة.
- إعداد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على المحكمين المختصين.

- بلغت عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٣٩) فقرة؛ وذلك بعد إجراء التعديلات، بناء على ملاحظات السادة المحكمين، سواءً بالحذف، أو الإضافة، أو التعديل، والملحق رقم (١) يُبين نسخة عن الاستبانة في صورتها النهائية.

تكونت الاستبانة النهائية من (٨) مجالات بواقع (٣٩) فقرة موزعة كما يأتِي:

المجال الأول: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية وتكون من (٣) فقرات.

المجال الثاني: التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة، وتكون من (٣) فقرات.

المجال الثالث: تقطيع الكلمة إلى أصوات، وتكون من (٣) فقرات.

المجال الرابع: دمج الأصوات، وتكون من (٣) فقرات.

المجال الخامس: الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة، وتكون من (٦) فقرات.

المجال السادس: العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتكون من (٦) فقرات.

المجال السايع: التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم، وتكون من (٦) فقرات.

المجال الثامن: نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم، وتكون من (٩) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لفقرات الاستبانة بحيث تمثل بالدرجات (١،٢،٣،٥،٤) على الترتيب.

صدق الاستبانة:

يُقصد بصدق الاستبانة، أن تقيس تلك الأداة ما وضعت لقياسه. وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

١. **الصدق الظاهري للاستبانة " صدق آراء المحكمين":**

حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص ثم قامت الباحثة بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة وفقًا لمقترحاتهم، وصولًا إلى الصورة النهائية للاستبانة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي Internal Validity:**

والاتساق الداخلي يعني اتفاق كل فقرة مع فقرات الاستبانة مع المجال التي تنتمي إليه هذه الفقرة، وكذلك اتفاق المجال مع الدرجة الكلية للاستبانة. ولحساب الاتساق الداخلي للاستبانة استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون على استجابات عينة استطلاعية مكونة من (١٥) معلما ومعلمة في غرف المصادر ينتمون لمجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، لقياس الصدق والثبات للاستبانة.

وقد تم تحديد الدرجة المحكية لمتوسطات استجابة أفراد العينة. حيث احتسبت الباحثة مدى الفترة الجزئية الواحدة على أنه: $\frac{5-1}{5}$ = ٠.٨. وبناء على ذلك يكون توزيع الفئات بحسب درجة الموافقة كما يأتي:

(١-١.٧٩) ضعيفة جداً.

(١.٨٠ -٢.٥٩) ضعيفة.

(٢.٦٠-٣.٣٩)، متوسط.

(٣.٤٠-٤.١٩)، مرتفع.

(٤.١٩- ٥.٠٠) مرتفع جداً.

نتائج الاتساق الداخلي لمجالات المحور الأول:

١. **<u>نتائج الاتساق الداخلي للمجال الأول: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية.</u>**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية. الجدول رقم (٣-٣) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُنفّذ أنشطة تُركز على تمييز الكلمات ذات الإيقاع المشابه.	٤.١٧	.٦٨	%٨٣
٢	أُدّرب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المشابهة من نصوص أو مقاطع صوتية.	٣.٩٩	.٨٧	%٨٠
٣	أستخدم وسائل تعليمية مثل البطاقات المصورة أو التطبيقات الرقمية لتطوير الوعي بالقافية لدى الطلبة.	٤.٣٩	.٦٧	%٨٨
الدرجة الكلية		**٤.١٨**	**.٧٤**	**%٨٤**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-٤) أن الدرجة الكلية لمجال "الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية "كانت "مرتفعة"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٤.١٨) بوزن نسبي (٨٤%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء"مرتفعا". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعة". وكان أعلى متوسط حسابي لفقرة (٣)"أستخدم وسائل تعليمية مثل البطاقات المصورة أو التطبيقات الرقمية لتطوير الوعي بالقافية لدى الطلبة" بوسط حسابي (٤.٣٩) بوزن نسبي (٨٨%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (٢) " أُدّرب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المشابهة من نصوص أو مقاطع صوتية" بوسط حسابي (٣.٩٩) بوزن نسبي (٨٠%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط بين كل فقرة من فقرات"الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-٤).

الجدول (٣-٤): معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية والدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	الخصائص الشخصية		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أُنفّذ أنشطة تُركز على تمييز الكلمات ذات الإيقاع المشابه.	.٧٦٤**	.٠٠١	١٥
٢	أُدّرب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المشابهة من نصوص أو مقاطع صوتية.	.٧٨٩**	٠٠٠	١٥
٣	أستخدموسائلتعليمية مثلالبطاقاتالمصورةأو التطبيقاتالرقمية لتطوير الوعي بالقافية لدى الطلبة.	.٦٣٢*	.٠١١	١٥
الدرجة الكلية		.٧٢٨	.٠٠١	١٥

** معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١* معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣-٥) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال " الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية " والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (٦٣٢. – ٧٨٩.)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس "الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية" بصدق.

٢. **نتائج الاتساق الداخلي للمجال الثاني: التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة.**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةوالأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة. الجدول رقم (٣-٥) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في المجالالتلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُنفّذ أنشطة لتدريب الطلبة على التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة مثل: (ت، ط)(س، ص).	٤.٥٢	.٧٥	%٩١
٢	أُنفّذ أنشطة للتعرف على الصوت الصحيح عند سماعه.	٤.٥٦	.٦٢	%٩٠
٣	أستخدم أنشطة لتدريب الطلبة على التلاعب بالأصوات (مثل حذف أصوات ومقاطع من كلمة أو إضافة أو إبدال).	٤.٣٢	.٨٥	%٨٦
	الدرجة الكلية	٤.٤٧	.٧٤	٩٠٪

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-٦) أن الدرجة الكلية لمجال "التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة" كانت "مرتفعة جدا"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٤.٤٧) بوزن نسبي (٩٠%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعا جداً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعة جداً". وكان أعلى متوسط حسابي لفقرة (١)" أُدّرب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المتشابهة من نصوص أو مقاطع صوتية" بوسط حسابي

(٤.٣٢) بوزن نسبي (٩١%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (٣)"أستخدم أنشطة لتدريب الطلبة على التلاعب بالأصوات (مثل حذف أصوات ومقاطع من كلمة أو إضافة أو إبدال)" بوسط حسابي (٤.٣٢) بوزن نسبي (٨٨%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات مجال " التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-٦).

الجدول (٣-٦): معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في مجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة والدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أُنفّذ أنشطة لتدريب الطلبة على التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة مثل: (ت، ط)(س، ص).	.٥٥٠*	.٠٣٤.	١٥
٢	أُنفّذ أنشطة للتعرف على الصوت الصحيح عند سماعه.	.٨٠٩**	.٠٠٠	١٥
٣	أستخدم أنشطة لتدريب الطلبة على التلاعب بالأصوات (مثل حذف أصوات ومقاطع من كلمة أو إضافة أو إبدال).	.٩٠٨**	.٠٠٠	١٥
الدرجة الكلية		.٧٥٥**	.٠٠٠	١٥

** معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١* معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣-٧) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال " التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة" والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (٥٥٠. – ٩٠٨.)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس "التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة" بصدق.

٣. نتائج الاتساق الداخلي للمجال الثالث: تقطيع الكلمة إلى أصوات.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات هذا المجال. الجدول رقم (٣-٧) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُدرّب الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات فردية (الفونيمات) ومقاطع صوتية.	٤.٣٩	.٦٧	%٨٨
٢	أُقدّم أمثلة تطبيقية (مثل كلمات من الحياة اليومية) لتوضيح عملية التقطيع الصوتي.	٤.٥٢	.٧٥	%٩٠
٣	أستخدم الألعاب التعليمية (مثل القوافي، الألغاز) لتحفيز الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات.	٤.٥٦	.٦٢	%٩٢
	الدرجة الكلية	٤.٤٩	.٦٨	%٩١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-٨) أن الدرجة الكلية لمجال " تقطيع الكلمة إلى أصوات " كانت "مرتفعة جدا"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٤.٤٩) بوزن نسبي (٩١%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعا جداً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعة جداً". وكان أعلى متوسط حسابي لفقرة (٣)" أستخدم الألعاب التعليمية (مثل القوافي، الألغاز) لتحفيز الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات." بوسط حسابي (٤.٥٦) بوزن نسبي (٩١%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (١) "أُدرّب الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات فردية (الفونيمات) ومقاطع صوتية" بوسط حسابي (٤.٣٩) بوزن نسبي (٨٨%)وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط بين كل فقرة من فقرات " تقطيع الكلمة إلى أصوات" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-٨).

الجدول (٣-٨): معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال تقطيع الكلمة إلى أصواتوالدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	تقطيع الكلمة إلى أصوات		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أُدرّب الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات فردية (الفونيمات) ومقاطع صوتية.	.٦١٣*	.٠٢٦	١٥
٢	أُقدّم أمثلة تطبيقية (مثل كلمات من الحياة اليومية) لتوضيح عملية التقطيع الصوتي.	.٥٨٦*	.٠٤٦٦	١٥
٣	أستخدم الألعاب التعليمية (مثل القوافي، الألغاز) لتحفيز الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات.	.٨٧١*	.٠٠٠	١٥
	الدرجة الكلية	.٦٩٠*	٠.٠٣١	١٥

*** معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٣-٩) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال " تقطيع الكلمة إلى أصوات" والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (٥٨٦.- ٨٧١.)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، وبذلك فإنَّ فقرات هذا المجال تقيس " تقطيع الكلمة إلى أصوات" بصدق.

٤. **نتائج الاتساق الداخلي للمجال الرابع: دمج الأصوات.**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال دمج الأصوات. الجدول رقم (٣-٩) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال دمج الأصوات

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُقدّم أمثلة عملية تساعد الطلبة على دمج الأصوات لتكوين كلمات مثل: با + ب= باب	٤.٣٢	.٨٧	%٨٦
٢	أُنفّذ أنشطة موجهة لتدريب الطلاب على دمج الأصوات لتكوين الكلمات.	٤.٤٧	.٦٣	%٨٩
٣	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة (مثل البطاقات الصوتية، الألعاب الإلكترونية، التسجيلات الصوتية) لدعم مهارة دمج الأصوات.	٤.٤٢	.٦١	%٨٨
	الدرجة الكلية	**٤.٤٠**	**.٧٠**	**%٨٨**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-١٠) أن الدرجة الكلية لمجال "دمج الأصوات " كانت "مرتفعة جدا"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٤.٤٠) بوزن نسبي (٨٨%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعا جداً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعة جداً". وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (٢)" أُنفّذ أنشطة موجهة لتدريب الطلاب على دمج الأصوات لتكوين الكلمات." بوسط حسابي (٤.٤٧) بوزن نسبي (٨٩%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (١) " أُقدّم أمثلة عمـــلية تساعد الطلبة على دمج الأصوات لتكـــوين كلمـــات مثـــل: با + ب= باب " بوسط حسابي (٤.٣٢) بوزن نسبي (٨٦%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات " دمج الأصوات" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-١٠).

الجدول (٣-١٠): معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال دمج الأصوات والدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	دمج الأصوات		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أُقدّم أمثلة عملية تساعد الطلبة على دمج الأصوات	.٧٨٩**	.٠٠٠	١٥

	لتكوين كلمات مثل: با + ب= باب			
٢	أُنفّذ أنشطة موجهة لتدريب الطلاب على دمج الأصوات لتكوين الكلمات.	.٨٧٦**	.٠٠٠	١٥
٣	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة (مثل البطاقات الصوتية، الألعاب الإلكترونية، التسجيلات الصوتية) لدعم مهارة دمج الأصوات.	.٧٩٩**	.٠٠٠	١٥
الدرجة الكلية		.٨٢٤**	.٠٠٠	١٥

**** م٥عامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١**

يتضح من جدول (٣-١١) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال "دمج الأصوات" والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (٧٨١. – ٨٧٦.)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠١). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس " دمج الأصوات " بصدق.

٥. **<u>نتائج الاتساق الداخلي للمجال الخامس: الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة.</u>**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة. الجدول رقم (٣- ١١) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي

١	أُدرّب الطلبة على تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية.	٤.٤٨	.٦٦	%٨٩
٢	أُدرّب الطلبة على عد المقاطع الصوتية في الكلمات.	٤.٤٤	.٦١	%٨٨
٣	أُدرّب الطلبة على تكوين كلمات جديدة بناءً على مقاطع صوتية معطاة.	٤.٣٣	.٦٧	%٨٦
٤	أّدرّب الطلبة على مقارنة الكلمات بناءً على عدد مقاطعها الصوتية.	٤.٤٠	.٦٤	%٨٨
٥	أُنفّذ أنشطة ترفيهية (مثل الأناشيد، الألعاب) لتدريب الطلبة على المقاطع الصوتية.	٤.٤٩	.٦٣	%٩٠
٦	أستخدم تلميحات بصرية، حركية، حسية، كالتصفيق أو الطرق على المقعد والطبلة كوسيلة تعليمية لتطوير الوعي بالمقاطع الصوتية.	٤.٤٧	.٦١	%٩٠
الدرجة الكلية		**٤.٤٧**	**.٦٢**	**%٩٠**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-١٢) أن الدرجة الكلية لمجال "الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة" كانت "مرتفعة جدا"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٤.٤٧) بوزن نسبي (٩٠%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعا جداً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعة جداً". وكان أعلى متوسط حسابي لفقرة (٥) " أُنفّذ أنشطة ترفيهية (مثل الأناشيد، الألعاب) لتدريب الطلبة على المقاطع الصوتية." بوسط حسابي (٤.٤٩) بوزن نسبي

(٩٠%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (٣) " أُدرّب الطلبة على تكوين كلمات جديدة بناءً على مقاطع صوتية معطاة." بوسط حسابي (٤.٣٣) بوزن نسبي (٨٦%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات مجال " الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-١٢).

الجدول (٣-١٢): معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة والدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أُدرّب الطلبة على تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية.	.٥٩٩*	.٠١٨	١٥
٢	أُدرّب الطلبة على عد المقاطع الصوتية في الكلمات.	.٧٨٣**	.٠٠١	١٥
٣	أُدرّب الطلبة على تكوين كلمات جديدة بناءً على مقاطع صوتية معطاة.	.٦٥١**	.٠٠٩	١٥
٤	أُدرّب الطلبة على مقارنة الكلمات بناءً على عدد مقاطعها الصوتية.	.٧٧٠**	.٠٠١	١٥
٥	أُنفّذ أنشطة ترفيهية (مثل الأناشيد، الألعاب) لتدريب الطلبة على المقاطع الصوتية.	.٥٨٦*	.٠٢٢	١٥
٦	أستخدم تلميحات بصرية، حركية، حسية، كالتصفيق أو الطرق على المقعد والطبلة كوسيلة تعليمية لتطوير الوعي بالمقاطع	.٧١٢**	.٠٠٣	١٥

	الصوتية.			
	الدرجة الكلية	٦٨٣.**	٠.٠٠٤	**١٥**

** معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١* معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣-١٣) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال " الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة " والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (.٧٨١ – .٨٧٦)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠١). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس "الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة " بصدق.

ثانياً: نتائج الاتساق الداخلي لمجالات المحور الثاني:

٦. **نتائج الاتساق الداخلي للمجال السادس: العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. الجدول رقم (٣-١٣) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُلاحظ أن تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي يساعد في تحسين قدرة الطلبة على التعرف على الكلمات	٣.٣٧	١.٠١١	%٦٧

	المكتوبة بسرعة ودقة.			
٢	أُلاحظ أن تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية يساعد في تحسين قدرة الطلبة على قراءة الكلمات الطويلة بسهولة.	٣.٣٤	١.٠٩	%٦٦.٨
٣	أُلاحظ أن تدريب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المتشابهة يساعد على تطوير قدرتهم على توقّع الكلمات أثناء القراءة.	٣.٢٠	١.١٧	%٦٤
٤	أُلاحظ أن الألعاب التعليمية الصوتية تساعد في زيادة تفاعل الطلبة مع النصوص المكتوبة وتحفيزهم على القراءة.	٣.٢٦	١.١٨	%٦٥
٥	أُلاحظ تحسنًا في ثقة الطلبة أثناء القراءة الجهرية بعد تدريبهم على إستراتيجيات الوعي الصوتي.	٣.٣٨	١.١٥	%٦٨
٦	أُلاحظ أن استخدام الأنشطة الصوتية المتكررة يساعد في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة.	٣.٦٣	.٩٧	%٧٣
	الدرجة الكلية	**٣.٤٢**	**١.١٠**	**%٦٨**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-١٤) أن الدرجة الكلية لمجال " العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم " كانت "مرتفعة"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٣.٤٢) بوزن نسبي (٦٨%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعاً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعةً". وكان أعلى متوسط حسابي الفقرة (٦) "أُلاحظ أن استخدام الأنشطة الصوتية المتكررة يساعد في تحسين الفهم القرائي لدى

الطلبة." بوسط حسابي (٣.٦٣) بوزن نسبي (٧٣%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (٣) "أُلاحظ أن تدريب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المتشابهة يساعد على تطوير قدرتهم على توقّع الكلمات أثناء القراءة." بوسط حسابي (٣.٢٠) بوزن نسبي (٦٤%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات "العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-١٤).

الجدول (٣-١٤): معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	الفقرة	العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أُلاحظ أن تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي يساعد في تحسين قدرة الطلبة على التعرف على الكلمات المكتوبة بسرعة ودقة.	.٨٤٣**	.٠٠٠	١٥
٢	أُلاحظ أن تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية يساعد في تحسين قدرة الطلبة على قراءة الكلمات الطويلة بسهولة.	.٨٢٤**	.٠٠٠	١٥
٣	أُلاحظ أن تدريب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المتشابهة يساعد على تطوير قدرتهم على	.٦٨١*	.٠٠٥	١٥

	توقّع الكلمات أثناء القراءة.			
٤	أُلاحظ أن الألعاب التعليمية الصوتية تساعد في زيادة تفاعل الطلبة مع النصوص المكتوبة وتحفيزهم على القراءة.	.٨٤٩**	.٠٠٠	١٥
٥	أُلاحظ تحسنًا في ثقة الطلبة أثناء القراءة الجهرية بعد تدريبهم على إستراتيجيات الوعي الصوتي.	.٧٨٦**	.٠٠١	١٥
٦	أُلاحظ أن استخدام الأنشطة الصوتية المتكررة يساعد في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة.	.٦٦٧*	.٠٠٧	١٥
	الدرجة الكلية	**.٧٧٥**	**.٠٠٢**	**١٥**

** معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١* معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣-١٥) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال "مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم "والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (.٦٦٧ – .٨٤٩)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس "مجال العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم " بصدق.

ثالثاً:نتائج الاتساق الداخلي لمجال المحور الثالث:

٧. **نتائج الاتساق الداخلي للمجال السابع: التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم**

الجدول (٣-١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة.	٣.٧٧	١.١٠	%٧٥
٢	أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج الصوتي).	٣.٢٤	١.٠٩	%٦٥
٣	أجد صعوبة في تحديد نمط تعلّم الطلبة (سمعي، بصري، حركي..).	٣.٢٦	١.١٧	%٦٦
٤	أجد صعوبة في تقييم مستوى الوعي الصوتي لدى الطلبة بدقة.	٣.٢٦	١.١٧	%٦٦
٥	أجد صعوبة في تطبيق أنشطة فعالة لتنمية الوعي الصوتي بسبب نقص الأدوات والوسائل التعليمية.	٣.٣٨	١.١٥	%٦٨
٦	أشعر أن الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول مما هو متوقع لاكتساب مهارات الوعي الصوتي.	٣.٦٣	.٩٧	%٧٣
	الدرجة الكلية	**٣.٤٢**	**١.١١**	**%٦٨**

الجدول (٣-١٦): معامل ارتباط بيرسون يُبين كل فقرة في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلموالدرجة الكلية للمجال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم. الجدول رقم (٣-١٥) يوضح نتائج كل فقرة.

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-١٥) أن الدرجة الكلية لمجال "التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم " كانت "مرتفعة"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٣.٤٢) بوزن نسبي (٦٨%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعاً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعةً". وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (١) "أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة." بوسط حسابي (٣.٧٧) بوزن نسبي (٧٥%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (٢) " أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج الصوتي)" بوسط حسابي (٣.٢٤) بوزن نسبي (٦٥%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل فقرة من فقرات " التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم" وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-١٦).

رقم الفقرة	الفقرة	التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة.	.٨٢١**	.٠٠٠	١٥
٢	أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج الصوتي).	.٩٢٩**	.٠٠٠	١٥
٣	أجد صعوبة في تحديد نمط تعلّم الطلبة (سمعي، بصري، حركي..).	.٩٤٧**	.٠٠٠	١٥
٤	أجد صعوبة في تقييم مستوى الوعي الصوتي لدى الطلبة بدقة.	**.٩٦٤	.٠٠٠	**١٥**
٥	أجد صعوبة في تطبيق أنشطة فعالة لتنمية الوعي الصوتي بسبب نقص الأدوات والوسائل التعليمية.	**.٩٣٨	.٠٠٠	**١٥**
٦	أشعر أن الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول مما هو متوقع لاكتساب مهارات الوعي الصوتي.	**.٨٤٦	.٠٠٠	**١٥**
الدرجة الكلية		**.٩٠٨	.٠٠٠	**١٥**

** معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١

يتضح من جدول (٣-١٧) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال "التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم" والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (٨٢١. – ٩٦٤.)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠١). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس " التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم " بصدق.

رابعاً: نتائج الاتساق الداخلي لمجال المحور الرابع:

١. **نتائج الاتساق الداخلي للمجال الثامن: نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم. الجدول رقم (٣-١٧) يوضح نتائج كل فقرة.

الجدول (٣-١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال نتاجات تطبيق

إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	ساعدتني إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين طرقي التدريسية لمهارات القراءة والكتابة.	٤.٣٧	.٦٨	%٨٧
٢	أصبحتُ قادراً على دمج الوعي الصوتي بسهولة في الأنشطة الصفية اليومية.	٤.٣٠	.٦٤	%٨٨
٣	زادت معرفتي حول العلاقة بين الأصوات والحروف من خلال تطبيق الإستراتيجية.	٤.٤٠	.٦٢	%٨٦
٤	أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة.	٤.٢٩	.٦٤	%٨٦
٥	حسَّنتِ الإستراتيجية من أسلوبي في تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وتفاعلية.	٤.٣٩	.٦٣	%٨٨
٦	لاحظتُ تحسناً في قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلمات.	٤.٣١	.٦١	%٨٦
٧	ساعدتِ الإستراتيجية في تحسين مستوى قراءة الطلبة بطلاقة وفهمهم للنصوص.	٤.٣٦	.٦١	%٨٧
٨	أعتقدُ أن الوعي الصوتي هو خطوة أساسية لا يمكن تجاوزها في تعلم القراءة والكتابة.	٤.٣٩	.٧٢	%٨٧
٩	أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع	٤.٥٣	.٦١	%٩٠

	المعلمين في المراحل التأسيسية.		
الدرجة الكلية	٤.٣٧	.٦٤	%٨٧

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣-١٧) أن الدرجة الكلية لمجال " نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم " كانت "مرتفعة جداً"، حيث بلغ الوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال (٤.٣٧) بوزن نسبي (٨٧%). أي أن تقدير أفراد العينة لفقرات هذا المجال جاء" مرتفعا جداً". كما كانت كل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال "مرتفعةً". وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (٩) " أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية .بوسط حسابي (٤.٥٢) بوزن نسبي (٩٠%). فيما كان أقل متوسط للفقرة (١) "ساعدتني إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين طرقي التدريسية لمهارات القراءة والكتابة. "بوسط حسابي (٤.٣٧) بوزن نسبي (٨٧%).

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط بين كل فقرة من فقرات " نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم." وبين الدرجة الكلية للمجال. النتائج موضحة في الجدول (٣-١٨).

الجدول (٣-١٨): معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم. والدرجة الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم.		
		معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
١	ساعدتني إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين	.٦١٥*	.٠١٥	١٥

	طرقي التدريسية لمهارات القراءة والكتابة.			
٢	أصبحتُ قادراً على دمج الوعي الصوتي بسهولة في الأنشطة الصفية اليومية.	.٧٧٩**	.٠٠١	١٥
٣	زادت معرفتي حول العلاقة بين الأصوات والحروف من خلال تطبيق الإستراتيجية.	.٧٨٢**	.٠٠١	١٥
٤	أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة.	.٧٨٤**	.٠٠١	١٥
٥	حسَّنتِ الإستراتيجية من أسلوبي في تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وتفاعلية.	.٩١٩**	.٠٠٠	١٥
٦	لاحظتُ تحسناً في قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلمات.	.٧٤٦**	.٠٠٠	١٥
٧	ساعدتِ الإستراتيجية في تحسين مستوى قراءة الطلبة بطلاقة وفهمهم للنصوص.	.٧٩٦**	.٠٠٢	١٥
٨	أعتقدُ أن الوعي الصوتي هو خطوة أساسية لا يمكن تجاوزها في تعلم القراءة والكتابة.	.٧٤١**	.٠٠٠	١٥
٩	أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية.	.٨٧٢**	.٠٠٠	١٥
	الدرجة الكلية	.٧٧١**	.٠٠١	١٥

**معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١* معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣-١٨) أن معامل ارتباط كل فقرة في مجال " نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم. " والدرجة الكلية للمجال. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة وتراوحت بين (.٨٢١ – .٩٦٤)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠١). وهذا يشير إلى أن المجال يتسم بالصدق الداخلي، أي أن فقرات هذا المجال تقيس " نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم" بصدق.

خامساً: الاتساق الداخلي بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (٣-١٩): معامل ارتباط بيرسون يُبين درجة كل مجال في الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	الاستبانة		
	معامل بيرسون	Sig (٢-tail)	عدد أفراد العينة
الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية وتكون من (٣) فقرات.	.٧٢٨	.٠٠١	١٥
التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة	.٧٥٥	.٠٠٠	١٥
تقطيع الكلمة إلى أصوات	.٦٩٠	٠.٠٣١	١٥
دمج الأصوات	.٨٢٤	.٠٠٠	١٥
الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلم	.٦٨٣	.٠٤	١٥
العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	.٧٧٥	.٠٠٢	١٥
التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	.٩٠٨	٠٠٠	١٥

نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	.٧٧١	.٠٠١	١٥
الدرجة الكلية	.٧٦٧	٠٠١	١٥

** معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠١

تم احتساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. ومن الجدير بالإشارة انخفاض الانحراف المعياري في جميع مجالات الاستبانة، مما يدعم دلالة الوسط الحسابي. النتائج موضحة في الجدول (٣-١٩).

يتضح من جدول (٣-١٩) معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. جاءت معاملات الارتباط إيجابية مرتفعة جدا وتراوحت بين (٦٨٣. – ٩٠٨.)، وتعتبر هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠١). وهذا يشير إلى أن الاستبانة ككل تتسم بالصدق الداخلي، وبذلك تقيس مجالات هذه الاستبانة درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين.

ثبات الاستبانة Reliability:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا(**Cronbach's AlphCoefficient**) على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية بهدف حساب الثبات لكل مجال من مجالات العينة، ولمحاورها وللاستبانة ككل. كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٣-٢٠).

الجدول (٣-٢٠): معامل كرونباخ ألفا حسب الثبات لمجالات الاستبانة

المحور	المجال	درجة الثبات
المحور الأول	الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية	.٧٧٠
	التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة	.٧٩١
	تقطيع الكلمة إلى أصوات	.٧٨٦
	دمج الأصوات	.٨٨٢
	الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة	.٨٢٨
المحور الثاني	العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	.٩٠٠
المحور الثالث	التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	.٩٦٩
المحور الرابع	نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم	.٩٣٢
	الدرجة الكلية	**٠.٨٥٧**

وبمراجعة البيانات الواردة في الجدول (٣-٢٠)، يتضح أن درجة الثبات لكل مجالات الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت درجة الثبات للمجالات بين (.٧٣٦ – .٩٦٩) وبذلك فإن مجالات الاستبانة تتسم بالثبات في قياسها لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتطوير مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في فلسطين.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**Statistical Package For The Social Sciences(SPSS)**) النسخة (٢٥). وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية في التعامل مع البيانات الخام التي تم جمعها.

١. النسب المئوية والتكرارات النسبية.

٢. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

٣. اختبار كرونباخ ألفا (**Cronbach Alpha**) للتعرف على ثبات فقرات الاستبانة ومجالاتها.

٤. معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات المجال الواحد، وبين المجلات ككل مع الدرجة الكلية للاستبانة.

٥. اختبار(ت) للعينات الإحصائية (**T-test for Independent Samples**) للمقارنة بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.

٦. اختبار تحليل التباين الأحادي (**one way analysis of variance**) لفحص وجود فروقات دالة إحصائياً بين متوسطات ثلاث مجموعات مستقلة.

وقد تم تحديد الدرجة المحكية لمتوسطات استجابة أفراد العينة. حيث احتسب الباحث مدى الفترة الجزئية الواحدة على أنه: $\frac{1-5}{5}$ = ٠.٨. وبناء على ذلك يكون توزيع الفئات بحسب درجة الموافقة كماهي موضحة في الجدول (٣-٢١).

جدول (٣-٢١): محك درجة الموافقة بناء على فترة التقدير

طول الفترة التقدير	الوزن النسبي للفترة	درجة الموافقة
١- ١.٧٩	٢٠% - ٣٦%	ضعيفة جداً
١.٨٠ - ٢.٥٩	٣٦% - ٥٢%	ضعيفة
٢.٦٠- ٣.٣٩	٥٢% - ٦٨%	متوسطة
٣.٤٠ - ٤.١٩	٦٨% - ٨٤%	مرتفعة
٤.٢٠ - ٥.٠٠	٨٤% - ١٠٠%	مرتفعة جداً

٣.٣ الطريقة والإجراءات

تم إجراء الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المرتبطة بمفهوم الوعي الصوتي في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لكتابة الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء أدوات الدراسة.
- تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها بالرجوع الى المصادر الرسمية، كما تم تحديد حجم العينة الاستطلاعية.
- مخاطبة الدوائر المختصة للحصول على تسهيل مهمة للحصول على البيانات الديموغرافية الخاصة بمجتمع الدراسة، والسماح بجمع البيانات.
- حصر مجالات الدراسات وبناء أداتها (الاستبانة) بصورتها الأولية.
- فحص الصدق والثبات للاستبانة، بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة، وتجريبها على عينة استطلاعية وعددها (١٥) معلم /ة من معلمي غرف المصادر الذين هم من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، قبل تطبيقها على عينة الدراسة الرئيسية.
- تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وعددها (١٠٠) معلم ومعلمة.

- جمع البيانات وتنظيمها ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (**SPSS**).
- عرض نتائج الاستبانة ومناقشتها بعد تحليلها كميًا ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري.
- تفسير النتائج والخروج بالتوصيات من هذه الدراسة.

٣.٤ متغيرات الدراسة:

١. المتغيرات التصنيفية (المستقلة):

جنس المبحوث.

عدد سنوات الخبرة.

المؤهل العلمي للمبحوث.

٢. المتغيرات التابعة:

درجة الوعي الصوتي لدى أفراد العينة.

درجة تطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي لدى أفراد العينة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد:

يعرض هذا الفصل نتائج تحليل البيانات الكمية التي تم جمعها من عينة الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفحص فرضياتها. وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) النسخة (٢٥)، إضافة لبرمجية إكسل في حزمة (Microsoft Office).

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال في هذا المحور، ثم لكل فقرة في المجال.

تحليل فقرات كل مجال في محور درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي:

يندرج في محور درجة تطبيق المعلم لإستراتيجية الوعي الصوتي في غرفة المصادر: واشتمل على (٥) مجالات هي: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية، التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة، تقطيع الكلمة إلى أصوات، دمج الأصوات، الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة، الجـــــــدول (٤-١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال.

لجدول (٤-١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال في محور درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي

المحور	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
درجة تطبيق المحور الأول:	الوعي بالكلمات متشابهة	٤.١٨	..٧٤	%٨٤

	الإيقاع أو القافية.			
	التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة	٤.٣٣	.٧٨	%٨٧
	تقطيع الكلمة إلى أصوات	٤.٤٩	.٧٥	%٨٩
	دمج الأصوات	٤.٤٣	.٦٧	%٨٨
	الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة	٤.٣٣	.٧٥	%٨٦
	الدرجة الكلية	**٤.٣٥**	**.٧٤**	**%٨٧**

يتضح من البيانات في الجدول (٤-١) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة المجالات في محور الوعي الصوتي كان مرتفعاً جداً في كافة المجالات. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٤.١٨ -٤.٤٩). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً جداً أيضاً، حيث بلغ (٤.٣٥) وبوزن نسبي (٨٧%). أما ترتيب مجالات محور الوعي الصوتي فكان أعلى متوسط لمجال " تقطيع الكلمة إلى أصوات " بوسط حسابي (٤.٤٩). فيما كان أقل متوسط حسابي لمجال "الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية" بوسط حسابي (٤.١٨)، وبوزن نسبي (٨٤%)، مع ملاحظة أن الفروق بين الدرجات الكلية قليل نسبياً، والمتوسطات متقاربة للغاية.

<u>تحليل فقرات المجال الأول: مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية:</u>

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٢)

الجدول رقم (٤-٢): المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُنفّذ أنشطة تُركز على تمييز الكلمات ذات الإيقاع المتشابه.	٤.١٧	.٦٨	%٨٤
٢	أُدّرب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المتشابهة من نصوص أو مقاطع صوتية.	٣.٩٩	.٨٧	%٨٠
٣	أستخدم وسائل تعليمية مثل البطاقات المصورة أو التطبيقات الرقمية لتطوير الوعي بالقافية لدى الطلبة.	٤.٣٩	.٦٧	%٨٨
	الدرجة الكلية	**٤.١٨**	**.٧٤**	**%٨٤**

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٢) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقراتفي مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية كان مرتفعاً. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٣.٩٩ -٤.٣٩). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً أيضاً، حيث بلغ (٤.١٨) وبوزن بسبي (٨٤%). أما أعلى متوسط فكان للفقرة (٣) "أستخدم وسائل تعليمية مثل البطاقات المصورة أو التطبيقات الرقمية لتطوير الوعي بالقافية لدى الطلبة." بوسط حسابي (٤.٣٩) وبوزن نسبي (٨٨%). فيما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (١) "أُنفّذ أنشطة تُركز على تمييز الكلمات ذات الإيقاع المشابه" بوسط حسابي (٤.١٨)، وبوزن نسبي (٨٤%).

<u>تحليل فقرات المجال الثاني: مجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة:</u>

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٣).

الجدول رقم (٤-٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُنفّذ أنشطة لتدريب الطلبة على التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة مثل: (ت، ط)(س، ص).	٤.٣٧	.٧٩	%٨٧
٢	أُنفّذ أنشطة للتعرف على الصوت الصحيح عند سماعه.	٤.٤٧	.٦٩	%٩٠
٣	أستخدم أنشطة لتدريب الطلبة على التلاعب بالأصوات (مثل حذف أصوات ومقاطع من كلمة أو إضافة أو إبدال).	٤.١٥	.٨٧	%٨٣
	الدرجة الكلية	**٤.٣٣**	**.٧٨**	**%٨٧**

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٣) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقرات في مجال التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة كان مرتفعاً جداً. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٤.١٥ -٤.٤٧). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً أيضاً، حيث بلغ (٤.٣٣) وبوزن نسبي (٨٧%). أما أعلى متوسط فكان للفقرة (٢) " أُنفّذ أنشطة للتعرف على الصوت الصحيح عند سماعه" بوسط حسابي (٤.٤٧) وبوزن نسبي (٩٠%). فيما كان أقل متوسط حسابي للفقرة

(٣) " أستخدم أنشطة لتدريب الطلبة على التلاعب بالأصوات (مثل حذف أصوات ومقاطع من كلمة أو إضافة أو إبدال)" بوسط حسابي (٤.١٥)، وبوزن نسبي (٨٣%).

تحليل فقرات المجال الثالث: مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٤).

الجدول رقم (٤-٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُدرّب الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات فردية (الفونيمات) ومقاطع صوتية.	٤.٥٢	٠.٧٥	**٩٠%**
٢	أُقدّم أمثلة تطبيقية (مثل كلمات من الحياة اليومية) لتوضيح عملية التقطيع الصوتي.	٤.٥٦	٠.٦٢	**٩١%**
٣	أستخدم الألعاب التعليمية (مثل القوافي، الألغاز) لتحفيز الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات.	٤.٣٢	٠.٨٧	**٨٦%**
	الدرجة الكلية	**٤.٤٩**	**.٧٥**	**٩٠%**

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٤) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقرات في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات كان مرتفعاً جداً. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٤.٣٢ – ٤.٥٦). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً جداً أيضاً، حيث بلغ (٤.٤٩) وبوزن نسبي

(٩٠%). أما أعلى متوسط فكان للفقرة (٢) " أُقدّم أمثلة تطبيقية (مثل كلمات من الحياة اليومية) لتوضيح عملية التقطيع الصوتي." بوسط حسابي (٤.٤٧) وبوزن نسبي (٩٠%). فيما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (٣) " أستخدم الألعاب التعليمية (مثل القوافي، الألغاز) لتحفيز الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات." بوسط حسابي (٤.٣٢)، وبوزن نسبي (٨٦%).

تحليل فقرات المجال الرابع: مجال دمج الأصوات

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٥).

الجدول رقم (٤-٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل فقرة في مجال دمج الأصوات

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُقدّم أمثلة عملية تساعد الطلبة على دمج الأصوات لتكوين كلمات مثل: با + ب= باب	٤.٤٧	.٦٣	%٨٩
٢	أُنفّذ أنشطة موجهة لتدريب الطلاب على دمج الأصوات لتكوين الكلمات.	٤.٤٢	.٦١	%٨٨
٣	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة (مثل البطاقات الصوتية، الألعاب الإلكترونية، التسجيلات الصوتية) لدعم مهارة دمج الأصوات.	٤.٣٩	.٧٦	%٨٨
	الدرجة الكلية	**٤.٤٣**	**.٦٧**	**%٨٩**

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٥) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقرات في مجال دمج الأصوات كان مرتفعاً جداً. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٤.٣٩ -٤.٤٧). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً جداً أيضاً، حيث بلغ (٤.٤٣) وبوزن نسبي (٨٩%). أما أعلى متوسط فكان للفقرة (١) " أُقدّم أمثلة عملية تساعد الطلبة على دمج الأصوات لتكوين كلمات مثل: با + ب= باب " بوسط حسابي (٤.٤٧) وبوزن نسبي (٨٩%). فيما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (٣) " أستخدم وسائل تعليمية متنوعة (مثل البطاقات الصوتية، الألعاب الإلكترونية، التسجيلات الصوتية) لدعم مهارة دمج الأصوات " بوسط حسابي (٤.٣٩)، وبوزن نسبي (٨٩%).

تحليل فقرات المجال الخامس: مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٦).

الجدول رقم (٤-٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أُدرّب الطلبة على تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية.	٤.٤٦	.٧٤	٨٩%

٢	أُدرّب الطلبة على عد المقاطع الصوتية في الكلمات.	٤.٣٤	.٧٣	%٨٧
٣	أُدرّب الطلبة على تكوين كلمات جديدة بناءً على مقاطع صوتية معطاة.	٤.٣٤	.٧٣	%٨٧
٤	أُدرّب الطلبة على مقارنة الكلمات بناءً على عدد مقاطعها الصوتية.	٤.٢٩	.٧٧	%٨٦
٥	أُنفّذ أنشطة ترفيهية (مثل الأناشيد، الألعاب) لتدريب الطلبة على المقاطع الصوتية.	٤.٢٨	.٨٣	%٨٦
٦	أستخدم تلميحات بصرية، حركية، حسية، كالتصفيق أو الطرق على المقعد والطبلة كوسيلة تعليمية لتطوير الوعي بالمقاطع الصوتية.	٤.٤٠	.٧٢	%٨٨
	الدرجة الكلية	**٤.٣٥**	**.٧٥**	**%٨٧**

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٦) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقرات في مجال الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة كان مرتفعاً جداً. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٤.٣٩ -٤.٤٧). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً جداً أيضاً، حيث بلغ (٤.٣٥) وبوزن نسبي (٨٧%). أما أعلى متوسط فكان للفقرة (١) " أُدرّب الطلبة على تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية" بوسط حسابي (٤.٤٧) وبوزن نسبي (٨٩%). فيما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (٥) " أُنفّذ أنشطة ترفيهية (مثل الأناشيد، الألعاب) لتدريب الطلبة على المقاطع الصوتية" بوسط حسابي (٤.٢٨)، وبوزن نسبي (٨٦%).

<u>الإجابة على الأسئلة:</u>

السؤال الأول: ما درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين؟

يتضح من نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على فقرات المجالات في محور الوعي الصوتي أنهم يمتلكون مستوى مرتفع في مجال الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية، ومستوى مرتفع جداً في مجالات التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة، والفقرات في مجال تقطيع الكلمة إلى أصوات، ودمج الأصوات والوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة.

السؤال الثاني:ما أبرز التحديات التي يواجهها معلمو غرف المصادر عند توظيفهم إستراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم تحليل فقرات المجال السابع، حيث تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٧).

الجدول رقم (٤-٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة.	٣.٧٧	١.١١	٧٥٪
٢	أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج الصوتي).	٣.٢٤	١.٠٩	٦٥٪

٣	أجد صعوبة في تحديد نمط تعلّم الطلبة (سمعي، بصري، حركي..).	٣.٢٦	١.١٧	٦٥٪
٤	أجد صعوبة في تقييم مستوى الوعي الصوتي لدى الطلبة بدقة.	٣.٢٦	١.١٨	٦٥٪
٥	أجد صعوبة في تطبيق أنشطة فعالة لتنمية الوعي الصوتي بسبب نقص الأدوات والوسائل التعليمية.	٣.٣٨	١.١٥	٦٨٪
٦	أشعر أن الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول مما هو متوقع لاكتساب مهارات الوعي الصوتي.	٣.٦٣	٠.٩٧	٧٣٪
الدرجة الكلية		٣.٤٢	١.١١	٦٩٪

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٧) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للفقرات في مجال التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٣.٢٤ – ٣.٧٧). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد كان مرتفعاً، حيث بلغ (٣.٤٢) وبوزن نسبي (٦٩%). في حين كانت تقديرات أربع فقرات متوسطاً وهي الفقرات: (٢)" أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج الصوتي)."، وهي الفقرة ذات أدنى متوسط في المجال. والفقرة (٣) " أجد صعوبة في تحديد نمط تعلّم الطلبة (سمعي، بصري، حركي)." والفقرة (٤) " أجد صعوبة في تقييم مستوى الوعي الصوتي لدى الطلبة بدقة."، والفقرة (٥) "أجد صعوبة في تطبيق أنشطة فعالة لتنمية الوعي الصوتي بسبب نقص الأدوات والوسائل التعليمية" أما أعلى متوسط فكان للفقرة (٥١) "أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة" بوسط حسابي (٣.٧٧) وبوزن نسبي (٧٥%).

الإجابة على السؤال الثاني:

يتضح من تحليل استجابات أفراد العينة أن أبرز التحديات التي يواجهها معلمو غرفة المصادر تتلخص في عدم معرفة هؤلاء المعلمين بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة، والتدريب على تطبيق أنشطة فعالة لتنمية الوعي الصوتي للتغلب على نقص الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة. كما أعرب المعلمون أن الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول مما هو متوقع لاكتساب مهارات الوعي الصوتي.

السؤال الثالث:ما أبرز النتاجات المتوقعة من نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل فقرات المجال الثالث، حيث تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأوزان النسبية لكل فقرة في هذا المجال لمعرفة درجة الموافقة فيه. النتائج موضحة في جدول (٤-٨).

الجدول رقم (٣-٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية كل فقرة في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	ساعدتني إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين طرقي التدريسية لمهارات القراءة والكتابة.	٤.٣٧	٠.٦٨	%٨٧
٢	أصبحتُ قادراً على دمج الوعي الصوتي بسهولة في الأنشطة الصفية اليومية.	٤.٣٠	٠.٦٤	%٨٦
٣	زادت معرفتي حول العلاقة بين الأصوات والحروف من خلال تطبيق الإستراتيجية.	٤.٤٠	٠.٦٢	%٨٨

٤	أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة.	٤.٢٩	٠.٦٤	%٨٥
٥	حسَّنتِ الإستراتيجية من أسلوبي في تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وتفاعلية.	٤.٣٩	٠.٦٣	%٨٧
٦	لاحظتُ تحسناً في قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلمات.	٤.٣١	٠.٦١	%٨٦
٧	ساعدتِ الإستراتيجية في تحسين مستوى قراءة الطلبة بطلاقة وفهمهم للنصوص.	٤.٣٦	٠.٦١	%٨٧
٨	أعتقدُ أن الوعي الصوتي هو خطوة أساسية لا يمكن تجاوزها في تعلم القراءة والكتابة.	٤.٣٩	٠.٧٢	%٨٧
٩	أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية.	٤.٥٣	٠.٦١	%٩١
	الدرجة الكلية	**٤.٣٨**	**.٦٤**	%٨٧

يتضح من البيانات في الجدول (٤-٨) أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقرات في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم كان مرتفعاً جداً. حيث تراوحت تلك المتوسطات بين (٤.٢٩ -٤.٥٣). كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية كان مرتفعاً جداً أيضاً، حيث بلغ (٤.٣٨) وبوزن نسبي (٨٧%) أما أعلى متوسط فكان للفقرة (٩) "أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية" بوسط حسابي (٤.٥٣) وبوزن نسبي (٩١%). فيما كان أقل

متوسط حسابي للفقرة (٤) "أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة" بوسط حسابي (٤.٢٩)، وبوزن نسبي (٨٥%).

ملخص الإجابة على السؤال الثالث:

أعرب المعلمون عن مجموعة من النتاجات التي لمسوها من تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين طرق التدريس لمهارات القراءة والكتابة، حيث أكّدوا أن توظيف هذه الإستراتيجية أدى إلى تحسّن في أداء الطلبة في مهارة القراءة. كما أشاروا إلى أن معرفتهم حول العلاقة بين الأصوات والحروف من خلال تطبيق الإستراتيجية، وتحسَين أساليبهم في تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وتفاعلية. وفي النهاية أوصي المعلمين باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية.

فحص الفرضيات:

وللإجابة عن هذا السؤال، تم فحص الفرضيات بعد فحص طبيعة التوزيع للبيانات التي تم جمعها (Normality) باستخدام اختبار (Kolmogorov- smirnov)، أما تجانس البيانات فقد تم فحصها باستخدام اختبار(Levene Test) وتبين من الفحص أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي تقريباً، كما أنها كانت متجانسة. لذا أصبح من الممكن تطبيق اختباري "ت" و"ف"(تحليل التباين الأحادي) على تلك البيانات.

فحص الفرضية الأولى:والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس.

نتيجة فحص الفرضية الأولى:

تم استخدام اختبار (ت) الإحصائي لفحص الفرضية الأولى. الجدول (٤-٩) يبين نتيجة هذا الفحص.

جدول (٤-٩): نتيجة اختبار "ت" لفحص الاختلافات بين تقديرات أفراد العينة على محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس

القياس	الجنس	العدد	درجات الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	Sig	التفسير
متوسط الاستجابات الكلي	ذكر	٢٢	٩٩	٤.٠٤	١.٠٦	-.٥٤١	.٥٩٠	غير دال احصائياً
	أنثى	٧٨		٤.٢٠	١.٠٨			

يتضح من المعالجات الإحصائية التي يعرضها جدول (٤-٩) أن القيمة الاحتمالية المقابلة لاختبار "ت"الإحصائي (.٢٧٧) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α≥ ٠.٠٠٥). وعلى ذلك، يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ ٠.٠٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحانوتي (٢٠٢٢) التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في مستوى تطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس، كما انسجمت مع نتائج دراسة بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) التي أوضحت عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة تطبيق الإستراتيجية. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (٢٠٢١) Allouh الذي أشار إلى وجود فروق لصالح المعلمين الذكور.

يُعزى هذا التوافق مع غالبية الدراسات السابقة إلى أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية توفر برامج تدريبية موحدة للمعلمين والمعلمات دون تمييز على أساس الجنس، مما يفسر تقارب مستوياتهم في تطبيق

الإستراتيجية. أما اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (٢٠٢١) Allouh فقد يرجع إلى اختلاف السياق التعليمي في الأردن، حيث قد يحظى المعلمون الذكور بفرص تدريبية أكبر مقارنة بالإناث، وهو ما أدى إلى ظهور فروق في تلك الدراسة.

فحص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**a≤٠.٠٥**) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

نتيجة فحص الفرضية الثانية:

تم استخدام اختبار(ت)الإحصائي لفحص الفرضية الثانية، ذلك أن جميع أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا. الجدول (٤-١٠) يبين نتيجة هذا الفحص.

جدول (٤-١٠): نتيجة اختبار "ت" لفحص الاختلافات بين تقديرات أفراد العينة على محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

القياس	المؤهل العلمي	العدد	درجات الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	Sig	التفسير
متوسط الاستجابات الكلي	بكالوريوس	٨١	٩٩	٤.١٦	١.٠٦	.١٠٣	.٩١٦	غير دال إحصائياً
	دراسات عليا	١٩		٤.١٣	١.١٠			

يتضح من المعالجات الإحصائية التي يعرضها جدول (٤-١٠) أن القيمة الاحتمالية المقابلة لاختبار "ت" الإحصائي (.١٠٣) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α ≥ ٠.٠٥). وعلى ذلك، يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥

٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحانوتي (٢٠٢٢) التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في مستوى تطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما انسجمت مع نتائج دراسة بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) التي أوضحت أن المعلمين يطبقون الإستراتيجية بدرجات متقاربة بصرف النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه (٢٠٢١) Allouh الذي توصل إلى وجود فروق دالة لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات أكاديمية أعلى.

ويُعزى هذا التوافق مع غالبية الدراسات السابقة إلى أن المؤهل الأكاديمي لا يعد المحدد الرئيس لمدى إتقان تطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي، بل إن الخبرة التدريبية والتطوير المهني المستمر الذي توفره وزارة التربية والتعليم الفلسطينية هو العامل الأكثر تأثيراً. أما اختلاف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه Allouh (٢٠٢١) فقد يرجع إلى اختلاف البيئات التعليمية؛ إذ إن بعض البيئات قد تمنح أصحاب المؤهلات العليا فرصاً أوسع للمشاركة في الدورات التدريبية أو الاطلاع على المراجع المتخصصة، مما ينعكس على أدائهم في التطبيق.

فحص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**a≤٠.٠٥**) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

نتيجة فحص الفرضية الثالثة:

تم استخدام اختبار (ف) الإحصائي لفحص الفرضية الثالثة بعد فحص توافر افتراضات تطبيق اختبار التباين الأحادي. الجدول (٤-١١) يبين نتيجة هذا الفحص.

جدول (٤-١١): نتيجة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الاختلافات بين تقديرات أفراد العينة لمحور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

القياس	سنوات الخبرة	العدد	درجات الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	Sig	التفسير
متوسط الاستجابات الكلي	أقل من ٥ سنوات	٥٠	٩٩	٤.٠٠	١.٣٠	.٨٥٩	.٤٦٥	غير دال إحصائياً
	من٥ - ١٠سنوات	٣٤		٤.٢٢	.٨٨			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦		٤.٤٤	.٤٠			

يتضح من المعالجات الإحصائية التي يعرضها جدول (٤-١١) أن القيمة الاحتمالية المقابلة لاختبار "ف" الإحصائي (.٨٥٩) كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). وعلى ذلك، يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تُظهر نتائج الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على فقرات محور تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحانوتي (٢٠٢٢) التي بينت أن سنوات الخبرة لم تشكل عاملاً فارقاً في مستوى تطبيق الإستراتيجيات، كما انسجمت مع نتائج بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) التي أوضحت أن جميع المعلمين –

بصرف النظر عن سنوات خبرتهم – يطبقون الإستراتيجية بدرجات متقاربة. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه (٢٠٢١) Allouh من وجود فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول، وهو ما يعكس أن سنوات الخدمة الطويلة قد تتيح فرصاً أكبر لاكتساب مهارات إضافية.

ويمكن تفسير هذا التوافق مع غالبية الدراسات السابقة بأن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تركز على التدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين، الأمر الذي يجعل كفاءة التطبيق مرتبطة أكثر بمدى الالتحاق بالدورات والبرامج التدريبية الحديثة، لا بعدد سنوات الخبرة. أما الاختلاف مع نتائج دراسة (٢٠٢١) Allouh فقد يرجع إلى اختلاف السياق التعليمي في الأردن حيث قد يُمنح المعلمون ذوو الخبرة فرصاً أوسع للمشاركة في برامج التطوير المهني، مما ينعكس على مستوى أدائهم.

فحص الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ $\geq \alpha$) بين درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي وتحسن مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فلسطين.

.

نتيجة فحص الفرضية الرابعة: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون **(Pearson Correlation)** لفحص العلاقة بين متغير تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي ومستوى تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وذلك لملاءمته لطبيعة البيانات المتصلة ومستوى القياس العددي لكل من المتغيرين. الجدول (٤-١٢) يوضح نتائج هذا الفحص:

جدول (٤-١٢): نتيجة اختبارمعامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين متغير تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي ومستوى تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم

القياس	عدد الحالات	درجات الحرية	معامل الارتباط	Sig	التفسير
درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي × مستوى تحسين مهارة القراءة	١٠٠	٩٩	٠.٧٧٥	٠.٠٠٢	دالّة إحصائيًا

يتضح من المعالجات الإحصائية التي يعرضها جدول (٤-١٢) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٧٥) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a≤ ٠.٠٠٥)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (Sig. = ٠.٠٠٢) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد. وعلى ذلك، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل. أي إنّ هناك علاقة ارتباط موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

أظهرت نتائج الفرضية الرابعة وجود علاقة ارتباط موجبة قوية ودالة إحصائياً بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Abdel-Maksod ٢٠٢٠) التي أكدت أن تنمية الوعي الصوتي ينعكس إيجاباً على تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ، كما تتفق مع دراسة غزالة وزناتي (٢٠٢٣) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي. وتدعم هذه النتيجة أيضاً ما بينته دراسة غريب (٢٠٢٤) التي أوضحت أن تدريب المعلمين على إستراتيجيات الوعي الصوتي ساعد في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ، وكذلك ما توصلت إليه دراسة قفيشة (٢٠٢٥) التي أثبتت فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة الفلسطينيين.

ويُعزى هذا التوافق مع معظم الدراسات السابقة إلى أن إستراتيجيات الوعي الصوتي تمثل مدخلاً أساسياً لمعالجة الصعوبات القرائية، إذ تساعد الطلبة على فهم البنية الصوتية للكلمات وتجزئتها وإعادة تركيبها، مما يسهم في تسهيل عملية القراءة وتطوير مهاراتها المختلفة. ويعكس هذا الاتساق بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة قوة الإستراتيجية وفاعليتها بوصفها من أهم التدخلات التربوية في تحسين القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك عرضاً للتوصيات التي خرجت بها الدراسة:

١.٥ النتائج:

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول والذي نصّ على: ما درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمين غرف المصادر في فلسطين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين جاءت بدرجة مرتفعة جداً كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (٤.٣٥) وبوزن نسبي (٨٧%)، وأن أبرز مجالات تطبيق الإستراتيجية كان لمجال " تقطيع الكلمة إلى أصوات" بوسط حسابي (٤.٤٩). فيما كان أقل متوسط حسابي لمجال " الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية " بوسط حسابي (٤.١٨)، وبوزن نسبي (٨٤%)، مع ملاحظة أن الفروق بين الدرجات الكلية قليل نسبياً، والمتوسطات متقاربة للغاية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى إدراك معلمي غرف المصادر في فلسطين لأهمية إستراتيجية الوعي الصوتي ودورها الفاعل في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يفسر المستوى المرتفع جداً في درجة التطبيق. ويُحتمل أن يكون هذا الوعي ناتجاً عن التوجيهات التربوية التي يتلقاها

المعلمون في هذا المجال، إلى جانب تزايد الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإدماج إستراتيجيات فعّالة داخل غرف المصادر. أما تفوق مجال "تقطيع الكلمة إلى أصوات" من حيث المتوسط الحسابي، فقد يُعزى إلى بساطة هذا النشاط ووضوحه في التطبيق، فضلاً عن كونه من المهارات الأساسية التي تُعد مدخلاً رئيسياً لتعليم مهارات الوعي الصوتي الأخرى. في المقابل، فإن تدني متوسط مجال "الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية" قد يُشير إلى أن هذا النوع من الأنشطة يتطلب مهارات إدراكية أعلى نسبياً، وقد لا يحظى بالتركيز أو التدريب نفسه أثناء تنفيذ الدروس. ورغم الفروق البسيطة بين المتوسطات الحسابية للمجالات المختلفة، فإن تقاربها يدل على وجود توجه عام متوازن لدى المعلمين في تطبيق مختلف مجالات الإستراتيجية، مما يعكس فهماً شمولياً وحرصاً على مراعاة جميع جوانب الوعي الصوتي في العملية التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) وغزالة وزناتي (٢٠٢٣) التي أكدت أن التطبيق المنتظم للوعي الصوتي يسهم في تحسين القراءة والفهم، وكذلك مع (AbdelMaksod ٢٠٢٠) التي بينت تحسناً ملحوظاً في الطلاقة القرائية. كما تتسق مع دراسة الحانوتي (٢٠٢٢) التي وجدت أن أداء معلمي غرف المصادر في فلسطين جيد في تطبيق إستراتيجيات التدريس الموجهة لذوي صعوبات التعلم وتختلف مع Allouh (٢٠٢١) التي أشارت لقصور في معرفة بعض المعلمين بأساليب التطبيق، ويُعزى ذلك إلى الفروق في بيئات التدريب والدعم التربوي.

وتدل هذه النتيجة على أن معلمي غرف المصادر في فلسطين يمتلكون مستوى عالياً من الكفاءة في تطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي، الأمر الذي يعزز من موثوقية البرامج التدريبية ويؤكد نجاح السياسات التربوية الموجهة لذوي صعوبات التعلم.

ومع أن درجة التطبيق جاءت مرتفعة، إلا أن مناقشة التحديات التي يواجهها المعلمون والنتاجات المترتبة على التطبيق تكشف أبعاداً إضافية تساعد في تفسير هذه النتيجة بشكل أعمق.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني والذي نصّ على: ما أبرز التحديات التي يواجهها معلمو غرف المصادر عند توظيفهم إستراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

المتوسطات الحسابية تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة. حيث إنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية كان مرتفعاً، حيث بلغ (٣.٤٢) وبوزن نسبي (٦٩%). و كانت فقرة : " أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج الصوتي)".هي الفقرة ذات أدنى متوسط في المجال. أما أعلى متوسط فكان لفقرة " أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة".

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الفهم العام الجيد لإستراتيجيات الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر إلا أن هذا الفهم لا يزال بحاجة إلى تعميق وتطوير في بعض الجوانب المحددة، وهو ما يفسر اختلاف المتوسط الحسابي من متوسط إلى مرتفع. يشير المتوسط الحسابي الكلي (٣.٤٢) مضافًا إليه الوزن النسبي (٦٩%) إلى أن فهم الوعي الصوتي لدى المعلمين جيد، ولكنه لم يصل بعد إلى مستوى الإتقان الكامل، مما يدل على وجود فجوات معرفية أو تدريبية تحتاج إلى معالجة.

كان السؤال ذو أدنى متوسط للدرجات هو " أجد صعوبة في التمييز بين الاختلافات بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل تمييز الأصوات، وتجزئة الأصوات، ودمج الأصوات)"، مما يشير إلى أن فهم المعلمين النظري والعملي لهذه المستويات الدقيقة من الوعي الصوتي غير واضح أو غامض. قد

يعكس هذا القصور حاجة المعلمين الماسة إلى تدريب متخصص وموجه لمساعدتهم على تمييز هذه المفاهيم وتطبيقها بفعالية في التدريس في حين كان السؤال ذو أعلى متوسط للدرجات هو "أشعر أنني بحاجة إلى فهم مفهوم الوعي الصوتي وأهميته للطلاب بشكل كامل"، مما يعكس وعي المعلمين الذاتي بهذا القصور واستعدادهم للتعلم والتطوير. وهذا مؤشر إيجابي على حرص المعلمين على تحسين مستوى تدريسهم وتوسيع معارفهم، كما يؤكد على ضرورة توفير دورات تدريبية منهجية تركز على الجوانب النظرية والعملية لإستراتيجيات الوعي الصوتي.

تتفق هذه النتائج مع Allouh (٢٠٢١) وغزالة وزناتي (٢٠٢٣) اللتين أشارَتا إلى أن نقص الموارد والدعم الفني يؤثر على فاعلية الإستراتيجية، كما تتفق مع مرسي وحسانين (٢٠٢٣) التي أكدت قصور المناهج في تضمين مهارات الوعي الصوتي، مما يزيد العبء على المعلم. في حين تختلف مع Abdel-Maksod (٢٠٢٠) التي لم ترصد معيقات جوهرية، وهو ما قد يعود لتوافر الموارد والتجهيزات في بيئة الدراسة الأخيرة.

وتدل هذه النتائج على أن معلمي غرف المصادر يمتلكون وعيًا عامًا بالإستراتيجية، إلا أن الحاجة للتدريب المتخصص والمستمر تبقى ضرورية لتعزيز قدرتهم على تمييز مستويات الوعي الصوتي المختلفة وتوظيفها بفعالية في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما يشير هذا الوعي الجزئي والتحديات القائمة إلى أن دراسة أثر تطبيق الإستراتيجية على تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ستساهم في تحديد مدى فاعلية جهود المعلمين والتدريب المقدم لهم.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث والذي نصّ على: ما أبرز النتاجات التي يتوقع معلمو غرف المصادر الوصول إليها عند توظيفهم إستراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن جميع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كافة الفقرات في مجال نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم كان مرتفعاً جداً. كما أنَّ الوسط الحسابي للدرجة الكلية كان مرتفعاً جداً أيضاً، حيث بلغ (٤.٣٨) وبوزن نسبي (٨٧%). أما أعلى متوسط فكان للفقرة "أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية، فيما كان أقل متوسط حسابي للفقرة" أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة."

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأثر الإيجابي الذي تتركه إستراتيجية الوعي الصوتي عند تطبيقها حيث انعكس ذلك في الارتفاع الكبير في تقديرات أفراد العينة لكافة فقرات هذا المجال، مما يدل على قناعتهم بفعالية هذه الإستراتيجية في دعم تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحقيق تحسّن ملموس في مخرجات العملية التعليمية.

ويُعَد حصول الفقرة: "أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية" على أعلى متوسط دليلاً على اقتناع أفراد العينة بأهمية تعميم هذه الإستراتيجية على نطاق أوسع، ربما بعد أن وجدوا نتائج إيجابية في بيئة غرفة المصادر، وهو ما يعكس مستوى عالٍ من التقدير لفوائد الوعي الصوتي في المراحل المبكرة من التعليم.

أما الفقرة التي جاءت بأدنى متوسط: "أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة"، فقد يشير ذلك إلى وجود تحديات في جانب الابتكار والإبداع التربوي لدى بعض المعلمين، ربما

نتيجة نقص التدريب العملي أو ضعف الخبرة في تصميم أنشطة تعليمية متقدمة. ويبرز هذا التفاوت الحاجة إلى توفير ورش عمل عملية، ومصادر تعليمية داعمة تساعد المعلمين ليس فقط على تطبيق الإستراتيجية، بل أيضاً على تطوير أدواتهم وأساليبهم بما يتناسب مع احتياجات الطلبة المتنوعة.

تتفق هذه النتيجة مع بعيرات وحوامدة (٢٠٢٣) و Abdel-Maksod (٢٠٢٠) التي أثبتت أن الوعي الصوتي يحسن الطلاقة القرائية والربط بين الصوت والحرف، ومع غزالة وزناتي (٢٠٢٣) التي أظهرت تحسناً في الفهم القرائي. كما تتوافق مع نتائج دراسات صعوبات التعلم مثل الحانوتي (٢٠٢٢) وبوادي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن تطبيق الإستراتيجيات الملائمة لطبيعة الصعوبة يحقق تحسناً واضحاً في الأداء الأكاديمي للطلبة. ولا تكاد تختلف هذه النتيجة عن معظم الدراسات السابقة، مما يعزز موثوقية أثر الإستراتيجية.

وتدل هذه النتائج على أن معلمي غرف المصادر يدركون الفوائد الكبيرة لتطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي، إلا أن الحاجة لتدريب عملي يركز على تطوير أنشطة مبتكرة للطلبة تبقى ضرورية لتعظيم أثر الإستراتيجية على الأداء القرائي.

ما يتضح من مقارنة هذه النتائج مع التحديات التي أشار إليها المعلمون في السؤال الثاني، فإن تعزيز التدريب العملي والموارد التعليمية سيساعد على سد الفجوات بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي للوعي الصوتي.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع والذي نصّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للمعلمين؟

أظهرت النتائج صحة الفرضيات التي وضعتها الباحثة حيث إنّ درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الوعي الصوتي لا يتأثر تبعاً لاختلاف جنس المعلم (ذكر، أنثى) ولا يتأثر تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، دراسات عليا) ولا يتأثر بعدد سنوات الخبرة إن كان أقل من ٥ أو أو بين ٥- ١٠ سنوات أو أكثر من ١٠ سنوات.

تعزو الباحثة ثبات درجة تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي لدى معلمي غرف المصادر بصرف النظر عن متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، إلى أن هذه العوامل قد لا تكون المؤثر الأساسي في مدى تطبيق الإستراتيجية. بل من المحتمل أن يكون العامل الأكثر تأثيراً هو عدد الدورات التدريبية المتخصصة التي تلقاها المعلم في هذا المجال، ومدى جودة تلك الدورات وارتباطها بالتطبيق العملي داخل الصف.

ويُشير ذلك إلى أن التطوير المهني المستمر، من خلال التدريب الفعّال والموجه، قد يكون عاملاً في تعزيز قدرة المعلمين على تطبيق إستراتيجيات حديثة كإستراتيجية الوعي الصوتي، بصرف النظر عن خلفياتهم الأكاديمية أو سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

- نشر إستراتيجية الوعي الصوتي على جميع المراحل التأسيسية في المدارس، لما لها من دور فعال في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة، لا سيما ذوي صعوبات التعلم، مع متابعة مستمرة لتقوية جودة التطبيق وفاعليته.

– إعداد برامج تدريبية متخصصة ومكثفة لمعلمي غرف المصادر، تُركز على تفعيل إستراتيجيات الوعي الصوتي واستخدامها في مواقف تعليمية متنوعة، مع التأكيد على الجوانب التطبيقية والمهارية، وتقييم أثر هذه البرامج على مستوى الأداء العملي للمعلمين.

– نشر دلائل إرشادية تربوية تحتوي على أنشطة تعليمية وأمثلة عملية لإستراتيجية الوعي الصوتي، لتعد مرجعاً للمعلمين داخل غرف المصادر.

– تعزيز دور الإشراف التربوي في متابعة وتوجيه المعلمين نحو الاستخدام الفعّال لإستراتيجية الوعي الصوتي، مع تقديم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء.

– إضافة مساق منفرد عن الوعي الصوتي في برامج طلاب التربية الخاصة ورياض الأطفال وصعوبات التعلم، لتزويدهم بالمهارات اللازمة لدعم تطوير اللغة والقراءة والكتابة لدى الأطفال، خصوصاً ذوي الاحتياجات الخاصة.

– تنظيم ورش عمل دورية للمعلمين لتبادل الخبرات في تطبيق إستراتيجيات الوعي الصوتي وتعزيز مهارات الابتكار في تصميم الأنشطة التعليمية.

– إعداد مواد تعليمية مبتكرة تشمل الألعاب والأنشطة الصوتية، لتعزيز مهارات الطلاب وتشجيع التعلم التفاعلي، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لديهم.

<u>دراسات مستقبلية:</u>

استنادًا إلى نتائج البحث وحدوده، تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية في الاتجاهات الآتية:

- دراسة العلاقة بين عدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون ودرجة تطبيقهم لإستراتيجية الوعي الصوتي.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الوعي الصوتي وقياس أثره على أداء المعلمين، ومستوى التحصيل الأكاديمي بالطلبة.
- دراسة مقارنة لتقييم أثر تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي بين بيئات مختلفة، مع مراعاة الموارد والدعم التربوي المتاح.

المراجع العربية:

إبراهيم، ع.، وآخرون. (٢٠٢٠). إدماج العروض الموسيقية في التدريس وتأثيره على الوعي الصوتي، مجلة البحوث التربوية.

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢).العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

الأبيض، لينة ق. (٢٠٢٠)، الوعي الفونولوجي والصوتيات، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، السعودية.

أسماء سيد فرج علي. (٢٠١٥)، فاعلية إستراتيجية تعليمية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والتحدث والقراءة الجهرية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

بالعروسي، الزهرة (٢٠٢٣)، علاقة الوعي الفونولوجي والذاكرة قصيرة المدى اللفظية بقراءة الكلمات لدى تلاميذ السنة الأولى الابتدائي، جامعة المسيلة، الجزائر.

بشير،ه، أمين، س، عبد النعيم، م، وعبد الباسط، آ. (٢٠٢٤). الوعي الصوتي وعلاقته التنبؤية بالديسلكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية ٥(٧) ٢٥٢-.٢٧٢

بعيرات، شادي، الحوامدة، محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوعي الصوتي والصرفي في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك.

بعيرات، م، و حوامدة، ع. (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .مجلة الدراسات التربوية والنفسية.

بلطجي، لمى (٢٠١٠)، صعوبة القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها، دار العلم للملايين، لبنان.

البليهي، (٢٠٢٣). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، والكتابة الإملائية، باللغة الإنجليزية لدى المبتدئات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مجلة التربية (الأزهر)، (١٩٩)٤٢، ٨١٥–٧٨٣.

بوادي، حنان محمود. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. (رسالة ماجستير). مدارس الإمارات الوطنية، الإمارات العربية المتحدة.

التهامي، نازك أحمد. (٢٠١٨). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها ج١، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جابر، سميح (٢٠١٥). دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية، طرابلس، ليبيا، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.

الحانوتي، عرين محمود موسى. (٢٠٢٢). درجة تمثل المعايير المهنية الوطنية لدى معلمي غرف المصادر في فلسطين وعلاقتها بأدائهم المهني. (رسالة ماجستير). جامعة القدس، فلسطين.

الحمادي، أنور (٢٠٢٢)، خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-٥).

حمدان، محمد والبلوي، فيصل. (٢٠١٨)، تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، السعودية.

الحوامدة، أحمد محمود. (٢٠١٩). إستراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان.

الحوصلي، خالد فتح الله. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيتي الصوتية وتعدد الحواس في تنمية مهارات الوعي الصوتي .مجلة العلوم التربوية، ٤٢(١) ١٤٥-١٢٣.

ديار، حنان وبردي، سعاد. (٢٠١٩). عسر القراءة: مفهومها، أنواعها، إستراتيجيات التدخل والعلاج، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

دعمس، مصطفى نمر (٢٠١٤). الإستراتيجية التعليمية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

الديسي، ربى (٢٠١٩)، مدخل إلى صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

الديسي، ربى (٢٠٢٠)، برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة، دار يافا العملية للنشر والتوزيع، الأردن.

رجبي، غادة (٢٠٢١) دور البطاقات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التعبير لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر ومعلماتها في فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

الروسان، فاروق. (٢٠١٢). رعاية ذوي الحاجات الخاصة، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

الزميلي، فاطمة (٢٠٢٢)، مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.

سعيد، محمد السيد أحمد، زيد، سلوى حسن، الشربيني، رحاب، وإبراهيم، أميرة حسني أحمد. (٢٠٢٠). فعالية استخدام الطريقة الصوتية القائمة على العروض الموسيقية في تعليم مهارات القراءة والكتابة .مجلة بحوث التربية النوعية، ٥٨(١) ٧٥٤-٧٢٣.

سليمان، عبد الحميد. (٢٠١٣). صعوبات القراءة، ماهيتها وتشخيصها، عالم الكتب، القاهرة.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٣)، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي.القاهرة: عالم الكتب.

الشربيني، م. زيد، ع. سعيد، أ. وإبراهيم، ك. (٢٠٢٠). تأثير استخدام الطريقة الصوتية القائمة على العروض الموسيقية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. (رسالة ماجستير). جامعة حلوان، كلية التربية.

شلبي، أمينة (٢٠١٢)، دور برنامج غرفة المصادر في تحسين الأداء المعرفي والمهاري لذوي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل. مجلة بحوث التربية، ٢٥، ٢-٥٤.

الشهراني، بسمة فهم (٢٠٢٢)، واقع البيئة الصفية للتلميذات من ذوي الإعاقة في مدارس الدمج من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة والعامة، المجلة التربوية، العدد (١٠١)، الجزء (١). ٢٩١-٢٤٩.

الشوربجي، سحر والبراوني، ثوبية، الزاملي، علي، الكيومي، أمل، المنذري، ريا، السناني، يسرى، المحرزي، راشد (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١١(٣)، ٦٦٦-٦٨٦.

صافي، أحمد باسم يوسف (٢٠٢٣). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لطلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر وعلاقتها بالمشكلات السلوكية من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الصالح، نهى محمد أحمد.(٢٠٢٣) متطلبات تعليم ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم واحتياجاتهم التربوية. مجلة التربية (الأزهر)، (٢٠٠) ٤٢، ٥٤٥-٥٠٧.

الصباح، سهير سليمان، حجازي، رهام حسين (٢٠٢١) الدافعية للإنجاز وعلاقتها بأساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر: دراسة ميدانية ببعض المدارس الاستدائية بفلسطين، المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٣ (٤) ١٠٥-١٣٢.

الصمادي، علي، عضيبات، سجى، (٢٠٢٤). صعوبات التعلم، الأسباب-المظاهر-طرق القياس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

طلعت محمود عطيه، رحاب. (٢٠٢٥). فاعلية استخدام أنماط التعلم المفضلة لتنمية الوعى الصوتي ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم، ٦(١) ٥٤-١٠٧.

طهراوي، ياسين.(٢٠١٩). مائة تعريف وتعريف لصعوبات التعلم، دار المثقف للنشر والتوزيع، الجزائر.

عاشور، أحمد حسن.(٢٠١٢) الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم، العدد ١، ص. ١-٣٤.

العبادي، لينا (٢٠٢٠)، الوعي الفونولوجي والصوتيات، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، السعودية.

عبد الباري، ماهر (٢٠١٧)، فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

عبد الحليم، أحمد المهدى (٢٠٠٥). أشتات مجتمعات فى التربية والتنمية، القاهرة، دار الفكر العربى.

العدوان، م، و الربيعان، ف. (٢٠٢٠). المعايير التربوية لاختيار معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم في الأردن .مجلة جامعة العلوم التربوية.

العسمي، عفاف بنت وصل الله بن عابد. (٢٠٢١). أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .المجلة العربية للنشر العلمي، ٢٨(٢)، ٨٠-٦٧.

عصفور، قيس عياش سليم (٢٠١٦)، رضا معلمي غرف المصادر عن الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف، مجلة كلية التربية ٢ (٦٢) ٢٦٤-٣١١.

عطية، ر. ط. م. (٢٠٢٥). فاعلية استخدام أنماط التعلم المفضلة لتنمية الوعي الصوتي ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

العمارنة، عماد بن فاروق، القحطاني، عادل بن عبد الله.(٢٠١٨). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، كلية التربية، جامعة جدة، المجلة التربوية، العدد الثالث والخمسون.

غريب، ريم بنت محمود. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي الصوتي لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٥٢(٢)، ٣٩٤-٣٦٩.

غزالة، ن.، و زناتي، م. (٢٠٢٣). دور التدريب الصوتي في تحسين القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة التربية الخاصة.

القحطاني، فاطمة (٢٠٢٣)، مستوى الضعف القرائي باستخدام الوعي الصوتي لدى تلامذة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة الطائف.

قفيشة، بسمه إياد. (٢٠٢٥). فاعلية إستراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم في المراكز التعليمية في مديرية الخليل. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ٩(٣٤)، ١٥-٤٤.

قنديل، هدى أحمد مصطفى .(٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

كوافحة، تيسير. وعبد العزيز، عمر.(٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

مباركي، ليندا وعيشون، نورا وتمزي، سمية (٢٠١٨)، الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة. جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.

محمد، ع. ع. (٢٠٢٢). الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين . مجلة التربية الخاصة، ١١(٣٩)، ٧٦-٤٨.

مرسي، إ.م وحسانين، ع.أ(٢٠٢٣). مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر.(رسالة ماجستير). جامعة قطر، كلية التربية.

مصطفى، أسماء علي عبد العظيم. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النشاط القصصي لتحسين الوعي الصوتي وخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، رسالة ماجستير، قسم اضطرابات اللغة والتخاطب، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف.

المطيري، مطلق عيد هذال جويعد (٢٠٢٠)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي في تحسين التواصل اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، مجلد ٢٨، العدد ٤، الجزء ٥.

ملحم، هناء عيسى محمد (٢٠٢٠)، دور غرف المصادر في تحسين أداء صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

منير، محمد (٢٠٢٠). مهارة القراءة: محتواها وطريقة تدريسها، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

النعيم، فهد أحمد. (٢٠٢١). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة مونتيسوري .المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٢(٢)، ١٤٥-١٢٣.

نموره، ليلى محمد سمير حامد (٢٠٢٠). واقع استخدام أساليب التعزيز لدى معلمي غرف المصادر في محافظة الخليل وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٨). المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر. هيئة تطوير مهنة التعليم. فلسطين.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. الرياض. المملكةالعربية السعودية. إدارة التربية الخاصة.

الوقفي، راضي (٢٠٠٩)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Maksod, A. (٢٠٢٠). The effect of phonological awareness training on reading skills of students with learning disabilities. Journal of Special Education Research, ١٥(٢), ٤٥–٥٩.

AlDayyat, R. (٢٠٢٤). Resource rooms and special education services in Palestine. International Journal of Special Education Studies, ١٩(١), ٦٦–٨٢.

Altunkaynak, M. (٢٠٢٤). Opinions of Students Receiving Education in Resource Room on In-tegration Practice and Problems They Encounter. Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi, (Ö٢-Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar), ١٠٣-١٢٥.

Altunkaynak, M. (٢٠٢٤). The integration of resource rooms in inclusive education. European Journal of Inclusive Education, ١٢(٣), ٢٠١–٢١٩.

Ericson, L., & Juliebo, M. (١٩٩٨). Phonological awareness and its impact on literacy development. New York: Academic Press.

Allouh,A.M.(٢٠٢١).Phonological awareness and phonics knowledge among EFL teachers in Qatari public schools: Beliefs and practices.

Diyyab, E.A.E.(٢٠٢١).Effects of p٣C٢R+GIRD vs. KAPS models on developing EFL reading comprehension, phonological awareness, and

oral reading fluency skills among primary stage struggling readers. Journal of the Faculty of Education, ٣٢ (١٢٨), ٣٩-٩٤.

Eissa Saad, M.A.(٢٠١٧).Are phonological awareness intervention programs effective for children with disabilities? A systematic review. International Journal of Psycho-Educational Sciences,٦ (٣).١١-٢٠.

Lonigan, C. J. (٢٠٠٧). Phonological processing skills and reading development. Early Childhood Research Quarterly, ٢٢(١), ٩٦–١١٧.

Tibi, S. & Kirby, J. R. (٢٠١٨). Investigating phonological awareness and naming speed as predictors of reading in Arabic. Scientific Studies of Reading, ٢٢(١), ٧٠–٨٤.

الملاحق

(نسخة نهائية)

البيانات الشخصية:

الجنس: – ذكر – أنثى

سنوات الخبرة في التدريس في غرف المصادر:

– أقل من خمس سنوات – من ٥ إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات

المؤهل العلمي:

– بكالوريوس – دراسات عليا

(حدد الإجابة التي تناسبك من بين الخيارات الآتية):

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً

المحور الأول: درجة تطبيق المعلم لإستراتيجية الوعي الصوتي في غرفة المصادر:

١- الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية

١-	أُنفّذ أنشطة تُركز على تمييز الكلمات ذات الإيقاع المشابه.					
٢-	أُدّرب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المشابهة من نصوص أو مقاطع صوتية.					
٣-	أستخدم وسائل تعليمية مثل البطاقات المصورة أو التطبيقات الرقمية لتطوير الوعي بالقافية لدى الطلبة.					

٢- التلاعب بالأصوات والتمييز بين الأصوات المتشابهة

٤-	أُنفّذ أنشطة لتدريب الطلبة على التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة مثل: (ت، ط)(س، ص).					
٥-	أُنفّذ أنشطة للتعرف على الصوت الصحيح عند سماعه.					
٦-	أستخدم أنشطة لتدريب الطلبة على التلاعب بالأصوات (مثل حذف أصوات ومقاطع من كلمة أو إضافة أو إبدال).					

٣- تقطيع الكلمة إلى أصوات

٧-	أُدرّب الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات فردية (الفونيمات) ومقاطع صوتية.					
٨-	أُقدّم أمثلة تطبيقية (مثل كلمات من الحياة اليومية) لتوضيح عملية					

	التقطيع الصوتي.					
٩-	أستخدم الألعاب التعليمية (مثل القوافي، الألغاز) لتحفيز الطلبة على تقطيع الكلمات إلى أصوات.					

٤- دمج الأصوات

١٠	أُقدّم أمثلة عملية تساعد الطلبة على دمج الأصوات لتكوين كلمات مثل: با + ب= باب					
١١	أُنفّذ أنشطة موجهة لتدريب الطلاب على دمج الأصوات لتكوين الكلمات.					
١٢	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة (مثل البطاقات الصوتية، الألعاب الإلكترونية، التسجيلات الصوتية) لدعم مهارة دمج الأصوات.					

٥- الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة

١٣	أُدرّب الطلبة على تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية.					
١٤	أُدرّب الطلبة على عد المقاطع الصوتية في الكلمات.					
١٥	أُدرّب الطلبة على تكوين كلمات جديدة بناءً على مقاطع صوتية معطاة.					
١٦	أُدرّب الطلبة على مقارنة الكلمات بناءً على عدد مقاطعها الصوتية.					
١٧	أُنفّذ أنشطة ترفيهية (مثل الأناشيد، الألعاب) لتدريب الطلبة على المقاطع الصوتية.					

١٨	أستخدم تلميحات بصرية، حركية، حسية، كالتصفيق أوالطرق على المقعد والطبلةكوسيلة تعليمية لتطوير الوعي بالمقاطع الصوتية.					

المحور الثاني: العلاقة بين تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي وتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم:

١٩	أُلاحظ أن تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي يساعد في تحسين قدرة الطلبة على التعرف على الكلمات المكتوبة بسرعة ودقة.					
٢٠	أُلاحظ أن تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية يساعد في تحسين قدرة الطلبة على قراءة الكلمات الطويلة بسهولة.					
٢١	أُلاحظ أن تدريب الطلبة على استخراج الكلمات ذات القافية المتشابهة يساعد على تطوير قدرتهم على توقّع الكلمات أثناء القراءة.					
٢٢	أُلاحظ أن الألعاب التعليمية الصوتية تساعد في زيادة تفاعل الطلبة مع النصوص المكتوبة وتحفيزهم على القراءة.					
٢٣	أُلاحظ تحسنًا في ثقة الطلبة أثناء القراءة الجهرية بعد تدريبهم على إستراتيجيات الوعي الصوتي.					
٢٤	أُلاحظ أن استخدام الأنشطة الصوتية المتكررة يساعد في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة.					

المحور الثالث:التحديات أمام تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم

٢٥ –	أشعر أنني بحاجة إلى معرفة كافية بمفهوم الوعي الصوتي وأهميته لدى الطلبة.					
٢٦ –	أجد صعوبة في تحديد الفروق بين مستويات الوعي الصوتي المختلفة (مثل التمييز الصوتي، تجزئة الأصوات، الدمج					

	الصوتي).					
٢٧ –	أجد صعوبة في تحديد نمط تعلّم الطلبة (سمعي، بصري، حركي..).					
٢٨	أجد صعوبة في تقييم مستوى الوعي الصوتي لدى الطلبة بدقة.					
٢٩ –	أجد صعوبة في تطبيق أنشطة فعالة لتنمية الوعي الصوتي بسبب نقص الأدوات والوسائل التعليمية.					
٣٠ –	أشعر أن الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول مما هو متوقع لاكتساب مهارات الوعي الصوتي.					

المحور الرابع:نتاجات تطبيق إستراتيجية الوعي الصوتي من قبل المعلم

٣١ –	ساعدتني إستراتيجية الوعي الصوتي في تحسين طرقي التدريسية لمهارات القراءة والكتابة.					
٣٢ –	أصبحتُ قادراً على دمج الوعي الصوتي بسهولة في الأنشطة الصفية اليومية.					
٣٣ –	زادت معرفتي حول العلاقة بين الأصوات والحروف من خلال تطبيق الإستراتيجية.					
٣٤ –	أصبحتُ أكثر قدرة على ابتكار أنشطة تعليمية لتعزيز الوعي الصوتي لدى الطلبة.					
٣٥ –	حسَّنتِ الإستراتيجية من أسلوبي في تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وتفاعلية.					
٣٦ –	لاحظتُ تحسناً في قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلمات.					

٣٧ –	ساعدتِ الإستراتيجية في تحسين مستوى قراءة الطلبة بطلاقة وفهمهم للنصوص.					
٣٨ –	أعتقدُ أن الوعي الصوتي هو خطوة أساسية لا يمكن تجاوزها في تعلم القراءة والكتابة.					
٣٩ –	أوصي باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي لجميع المعلمين في المراحل التأسيسية.					

ملحق(ب)

قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
.١	د. تامر سهيل	تربية خاصة	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
.٢	د.فخري دويكات	تربية خاصة	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
.٣	د. علا سهيل	تربية خاصة	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
.٤	د. أحمد حنني	تربية خاصة	دكتوراه	جامعة النجاح
.٥	د. ايمان الريماوي	تطوير تربوي	دكتوراه	جامعة بيرزيت
.٦	د. ايناس زهران	تطوير تربوي	دكتوراه	جامعة بيرزيت
.٧	د. حسن عبد الكريم	أستاذ تربوي	دكتوراه	جامعة بيرزيت
.٨	د. عدنان شهابي	نطق وسمع	دكتوراه	جامعة بيرزيت
.٩	أ. ثائر محمد عودة	علاج نطق ولغة	ماجستير	جامعة بيرزيت
.١٠	أ. كايد أبو رميلة	علاج نطق وسمع	ماجستير	كلية مجتمع المرأة– الطيرة رام الله

٤.١ كتاب تسهيل مهمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت /12/ 1 /5222
التاريخ: 27/ 7 /2025م

السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم (رام الله، بيرزيت، ضواحي القدس، سلفيت، نابلس)
المحترمون
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة هبه كامل دار العيس

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة المذكورة أعلاه من **جامعة القدس المفتوحة** حيث تقدمت بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي لإجراء دراسة بعنوان: "**درجة تطبيق معلمي غرف المصادر لاستراتيجية الوعي الصوتي وعلاقتها بتحسين مهارة القراءة عند طلبة ذوي صعوبات التعلم في فلسطين**". وستوزع الباحثة **رابط استبيان** محوسب على معلمي/ات غرف المصادر في المديريات الآتية: (رام الله، بيرزيت، ضواحي القدس، سلفيت، نابلس). تكرماً بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل المهمة.

رابط الأداة: https://2u.pw/3H6wl

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
الأخت د. إباء عبد الحق المحترمة/ المشرفة على الدراسة-بريد إلكتروني: loaa762@gmail.com
الباحثة هبة دار العيس المحترمة- بريد إلكتروني h.dareesrawan.ps@gmail.com
د. مطر.