الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدارس شرقي القدس

إيمان موسى نمر صندوقة

202113304

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. إبراهيم زريقات

أ. د. برهان حمادنة

د. محمد أبو شعيرة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج التربية الخاصة

فلسطين، 01 /2025

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

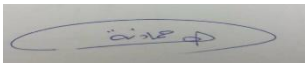
صفحة إجازة الاطروحة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدارس شرقي القدس

إيمان موسى نمر صندوقة

202113304

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 9/1/2025 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. الأستاذ د. إبراهيم ازريقات	المشرف الرئيس	
2. الأستاذ د. برهان حمادنة	عضو لجنة الأطروحة	
3. د. محمد أبو شعيرة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 1 / 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: إيمان موسى نمر صندوقة

الرقم الجامعي: 202113304

التوقيع: إيمان صندوقة

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 27/2/2025

الإهداء

إلى روح والدي العزيزين الذين قدموا لي كل الدعم والحب والإلهام، وساهموا في صقل شخصيتي وهدفي في الحياة ، راجية أن تكون صدقة علم جارية لهم.

إلى زوجي الغالي؛ سندي وداعمي الأكبر، رفيقي وصديقي، شكرا على صبرك وتضحياتك المستمرة وتفهمك لكل التحديات التي واجهتها.

إلى مهجة قلبي وزينة حياتي؛ أولادي حماكم الله، آمل أن أكون لكم مصدرا للقوة والفخر ومثالا يحتذى به في الكفاح والمثابرة.

إلى طلابي في الكلية الذين كان لهم الأثر الإيجابي في مسيرتي وتقدمي، وكل من آمن بي وقدم لي الدعم والتشجيع.

إلى روحي المثابرة التي لم تستسلم قط.

إلى كل لحظة ضعف تحولت لقوة كالعنقاء.

إلى وطني فلسطين، ومدينتي الحبيبة القدس، الأرض التي تنبض بالحياة والأمل رغم كل الصعاب والتحديات.

إليكم جميعا أهدي هذا الإنجاز المتواضع.

إيمان موسى نمر صندوقة

الشكر والتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذ الدكتور الفاضل إبراهيم ازريقات، على تكرمه بالإشراف على هذه الأطروحة.وكذلك الشكر موصول لأعضاء لجنة الاشراف: دكتور برهان حمادنة والدكتور محمد أبو شعيرة .

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدارس شرقي القدس

إيمان موسى نمر صندوقة

د. إبراهيم ازريقات

د. محمد أبو شعيرة

د. برهان حمادنة

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا بشرقي القدس، كما سعت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي لتطوير فهمهم للمقروء والتعرف على مدى فعاليته. شملت الدراسة عينة مكونة من 55 طالبًا، تم تقسيمهم إلى 27 طالبًا ضمن المجموعة الضابطة و28 طالبًا ضمن المجموعة التجريبية، حيث طُبّق البرنامج التدريبي على طلاب الصف الرابع خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2024/2023، في الفترة من 1 فبراير إلى 30 يونيو. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث كان الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط درجات 4.26، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج على تطوير فهم المقروء لدى الطلبة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الفهم الحرفي للنص، حيث بلغ متوسط درجاتها 2.44، وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ 1.50، مما يعكس الأثر الإيجابي للبرنامج على تحسين القدرة على الفهم الحرفي للنصوص. كذلك، أظهرت الدراسة أن البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي ساهم في تطوير فهم ما بين السطور لدى الطلبة، حيث انعكس ذلك في تحسن أدائهم في استنتاج المعاني الضمنية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تعزيز الفهم العميق للنصوص. بالإضافة إلى ذلك، أكدت النتائج أن للبرنامج التدريبي تأثيرًا إيجابيًا على فهم الطلبة لما وراء السطور، مما يشير إلى أهميته في تعزيز القدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج من النصوص المقروءة. تعكس هذه النتائج الأثر الفعّال للبرنامج التدريبي القائم على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع، وهو ما يؤكد ضرورة تبني مثل هذه البرامج في العملية التعليمية لتعزيز مهارات القراءة والاستيعاب.

الكلمات المفتاحية: مهارات فهم المقروء، الوعي الصوتي، الصف الرابع، التدخل التعليمي.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشكر والتقدير	ت
	ملخص	ث
	قائمة الجداول	د
	قائمة الأشكال	ر
	قائمة الملحقات	ز
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها		
.1	مقدمة	1
.1.1	مشكلة الدراسة	4
.1.2	فرضيات الدراسة	6
.1.3	أهداف الدراسة	7
.1.4	أهمية الدراسة	8
.1.4.1	الأهمية النظرية	8
.1.4.2	الأهمية التطبيقية	8
.1.5	المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة	9
.1.6	حدود الدراسة	11
.1.6.1	حدود مكانية	11
.1.6.2	حدود زمنية	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
.2	تمهيد	12
.2.1	الوعي الصوتي (Phonological Awareness)	12
.2.1.1	مفهوم الوعي الصوتي	13
.2.1.2	مراحل تطوير الوعي الصوتي	16

.2.1.3	مستويات الوعي الصوتي	17
.2.2	أنواع الوعي الصوتي	23
.2.3	مهارات الوعي الصوتي	25
.2.4	الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي	30
.2.5	أسباب الفروق الفردية بالوعي الصوتي	30
.2.6	مقاييس الوعي الصوتي	31
.2.7	النظريات المفسرة للوعي الصوتي	32
.2.8	أنشطة تعليمية للوعي الصوتي	33
.2.9	العلاقة بين اللغة والوعي الصوتي	38
.2.10	العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة	39
.2.11	أهمية الوعي الصوتي لاكتساب القراءة	41
.2.12	فهم المقروء (Reading Comprehension)	44
.2.12.1	تعريفات القراءة (Reading)	44
.2.12.2	عناصر القراءة	46
.2.12.3	مهارات القراءة (Reading Skills)	47
.2.13	فهم المقروء (Reading Comprehension)	52
.2.14	العوامل المؤثرة فى فهم المقروء	56
.2.15	مهارات فهم المقروء (Reading Comprehension skills)	58
.2.16	مستويات فهم المقروء	59
.2.17	إستراتيجيات فهم المقروء	66
.2.18	صعوبات فهم المقروء	71
.2.18.1	مظاهر صعوبات فهم المقروء	72
.2.18.2	أسباب صعوبات فهم المقروء	72
.2.18.3	تقييم صعوبات فهم المقروء	73
.2.19	دراسات وبحوث سابقة ذات الصلة بالوعي الصوتي	75
.2.20	الدراسات التي تناولت فهم المقروء	81

.2.21	دراسات وبحوث سابقة ذات الصلة بالعلاقة بين الوعي الصوتي وفهم المقروء	86
.2.22	التعقيب العام على الدراسات السابقة مع إبراز أهمية تدريبات الوعي الصوتي ومهارات الوعي الصوتي فى تطوير القراءة وفهم المقروء	87
.2.23	الدراسات التي تناولت أهمية تدريبات الوعي الصوتي ومهارات الوعي الصوتي فى تطوير القراءة وفهم المقروء	88
الفصل الثالث: منهجية الدراسة		
.3.1	تمهيد	91
.3.2	منهج الدِّراسَة	91
.3.3	مجتمع وعينة الدِّراسَة	91
.3.4	أدوات الدِّراسَة	92
.3.5	متغيرات الدراسة	101
.3.6	أساليب تحليل البيانات	101
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
.4.1	التحقق من اعتدالية بيانات الدراسة	102
.4.2	الإجابة تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها	103
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات		
.5.1	مناقشة النتائج	112
.5.2	توصيات الدراسة	122
.5.3	البحوث المقترحة	123
المراجع		125
الملحقات		141
Abstract		251

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
3.1	صدق البناء لفقرات الاختبار	93
3.2	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الاستطلاعي	94
4.1	اختبار الإعتدالية	102
4.2	نتائج اختبار تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات فهم المقروء	104
4.3	نتائج تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص)	106
4.4	نتائج تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور)	108
4.5	نتائج تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور)	110

قائمة الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
4.1	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الفهم المقروء	105
4.2	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص)	107
4.3	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور)	109
4.4	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور)	111

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	التدريبات والأنشطة (أوراق عمل)	141
2	امتحان فهم المقروء للصف الرابع	248

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها

1.مقدمة:

تعد المرحلة الإبتدائية من المراحل الهامة في حياة المتعلم، حيث يكتسب فيها التلميذ جميع المهارات الأساسية. وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة، بما تزوده من أفكار ومعلومات، مما يساعده في تطوير شخصيته، فمن خلالها ينمي التلميذ فكره ويثري خبراته.

و يمثل الوعي الصوتي ركيزة أساسية لتعلم القراءة، حيث يبنى عليها مهارة القراءة، نظراً لإسهامها في خلق الوعي لدى المتعلم بأصوات ومقاطع وكلمات اللغة، مما ينعكس إيجابيًا على طلاقته في القراءة ومن ثم فهممه للمقروء (Jad, 2003). لقد بدأ استخدام مصطلح الوعي الصوتي في بدايات الستينيات على يد العالمين الروسيين Zharvis و Elkonin في معرض حديثهما عن العلاقة بين الصوتيات وعلم النفس، حيث أشارا إلى وجود علاقة بين القدرة على تجزئة المقاطع داخل الكلمات والتعلم اللاحق في تعلم القراءة، كما شددا على أن تعلم التلاميذ عزل المقاطع الصوتية في الكلمات بطريقة سليمة يجعلهم أكثر وعياً بمنطوق تلك الكلمات عند الإستماع إليها مع قدرتهم على تقبل الكلمات المتشابهة داخل سياقات الجمل وفهمها من خلال تلك السياقات (Ball & Bachman, 1991) . وفي مطلع السبعينات تناول كل من (Kavanagh & Mattingly,1972)الوعي الصوتي وأثره على تنمية المعرفة في كتاب لهما بعنوان (اللغة ما بين الأذن والعينيين)، حيث تناولت وظيفة وبناء المعلومات في إطار تجهيز المعلومات، وخاصة العمليات المرتبطة باللغة المنطوقة والمكتوبة، وأهمية التركيز على مهارات الإستماع والتحدث لما لهما من دور مهم في تنمية القراءة وما يتبعه من فهم المقروء. وتعتبر نظرية السيطرة العقلية (Cognitive control Theory) من النظريات التي تناولت تفسير

نشأة وتطور مهارة الوعي الصوتي عند الأطفال، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن التغيرات في القدرات العقلية تسهم في المزيد من السيطرة العقلية على العمليات العقلية عند تطور الوعي اللغوي وأنواعه لدى الطالب(Kleeck, 1982) . كما أشارت الكاتبة الأمريكية في كتابها المشهور بداية القراءة *Beginning To Read* أن مرحلة الوعي الصوتي من النذر المبكرة للقراءة، حيث يبدأ تطويرها في مرحلة ما قبل المدرسة. وضعت الكاتبة هذا التطور في مراحل هيكلية متطورة متدرجة من السهل إلى الصعب ، والمتمثلة في أذن موسيقية لإيقاع الكلمة (An Ear For Rhymes)والمطابقة بين الكلمات حسب الإيقاع أو البداية ، وفصل بداية الكلمة. وبذلك تعد مهارات الوعي الصوتي متطلباً جوهرياً لضمان تعلم القراءة، حيث ينعكس النمو في الوعي الصوتي للأصوات اللغوية على باقي مستويات اللغة، ويتجلى ذلك في الأداء اللغوي للتلاميذ والمتمثل في فهم وإدراك ما يسمعونه، حيث أن الفهم جوهر عملية القراءة ومحورها ، فالقارئ الجيد هو الذي يصل إلى معنى النص وفهمه، سواء كان المعنى صريحاً أم ضمنيًا، وبذلك تصبح القراءة عملية عقلية قائمة على عدد من العمليات العقلية كالتعرف والإستدعاء والتطبيق والفهم (Kharasheh 2003, p.75). كما يعد الفهم من الموضوعات الهامة في مجال القراءة كونه يعتبر محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للطلبة ليرتقي بهم إلى الوعي والإدراك ،كما أن فهم المقروء ذو تأثير كبير في التحصيل الدراسي والنجاح في جميع المقررات الدراسية(، El Sayed ,2004). و يعد الفهم الهدف الأساسي من عمليات القراءة، حيث أن تحسين مستويات الفهم لدى القارئ تمكنه من الفهم الدقيق لرسالة الكاتب، وتمكنه من تجميع وتنظيم المعلومات والقدرة على تفسيرها وتحليلها وتقويمها واستدعائها، وبهذا يوظف كل قارئ مهاراته الفكرية في فهم النص المقروء(Shehata, 1992, p.28). وقد اتفق معه (Gibson,2004) والذي أشار إلى أن الفهم هو الهدف الأساسي والأسمى من عملية القراءة

وجوهرها، وذلك باعتباره عملية مرتبطة بالتفكير، فهناك علاقة وطيدة بين التفكير والفهم. لذا فهو عملية معقدة تتطلب من القارئ استخلاص المعنى من النص المقروء، و تبرز أهمية فهم المقروء ومهاراته في تحديد نجاح الطالب أو إخفاقه في الحياة الدراسية. لذلك لابد من تطوير استراتيجيات تدريس لغوية تسهم في تحسين مهارة القراءة بصفة عامة ومهارة فهم المقروء بصفة خاصة. ومن خلال مهارات فهم المقروء يقوم الطالب بالكثير من العمليات العقلية مثل الحكم والتحليل والإستنتاج، فبمقدار ما يقرأ الفرد ينمو فكره وتظهر موهبته وابتكاراته (Abdel Ahmeed,2010). كما يعد إكساب التلميذ المهارات الأساسية في القراءة سبيلًا لكي يستوعب ويفهم ما يقرأ فهمًا سليماً ،وهذا يؤثر بشكل إيجابي في شخصيته لأنه يصل من خلال قراءته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه (Meflh, 2005). ولقد أشار Abdel Ahmeed, (2000) إلى أنه بالرغم من الأهمية التي يحظى بها فهم المقروء ومهاراته في تحديد نجاح الطالب أو إخفاقه في الحياة الدراسية، إلا أن هذه المهارات لم تنل من اهتمام القائمين على التعليم ما تستحقه من عناية واهتمام ،حتى أصبح ضعف الطلبة في هذه المهارات يمثل مشكلة يترتب عليها ترك الطالب مقاعد الدراسة قبل نهاية المرحلة التعليمية التي يدرس بها، وذلك لإحساسه بالتأخر عن أقرانه. وقد اتفق معه Younis (2000) على أن التعمق في تناول المقروء مفقود في مؤسساتنا التعليمية، حيث ينظر إلى النص نظرة سطحية ،ويدرس دراسة سطحية تقف عند المعنى الميكانيكي للقراءة وعدم الإلتفات إلى الفهم أو التقويم إلا بصورة يسيرة. كما أشار Shivwits &Lyon(1997) إلى أن صعوبات الفهم القرائي تنتشر بدرجة كبيرة نسبيًا، إذ تؤثر على ما بين 15% إلى 20%أو أكثر من الأطفال أو المراهقين . وقد أشارت دراسة Hussein (2014) إلى فاعلية استخدام مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ضعاف القراء بالمرحلة الإبتدائية. وفي نفس السياق يرى Al-Hilwani

(2003, p.125)أن الوعي الصوتي يريد دورًا مهمًا وحيوياً في تنمية التفكير وتنمية عدد كبير من الكلمات المستخدمة في القراءة ، فضلا عن زيادة استقلالية الطفل بهذه المهارة. لذا فمن خلال عملية تكرار الطفل لتهجئة الكلمات الجديدة، والتي من الممكن أن يقوم باستخدامها في كلامه، مما يسهل فهمها عند سماعه ومن ثم يؤدي إلى التعرف عليها وفهمها بمجرد محاولة لفظها.

وفي ضوء ما تقدم وقلة البحوث التي تناولت مفهوم الوعي الصوتي بهذا الشكل المحدد على حد اطلاع الباحثة، وخاصَة في البيئة العربية كانت الحاجة ماسه إلى إجراء المزيد من الدراسات حول البرامج القائمة على مهارات الوعي الصوتي، أشارت العديد من الدراسات إلى أن صعوبات فهم المقروء لدى التلميذات يعتبر من المشكلات التي لا يستهان بها، حيث أنها تؤدي إلى تسرب التلاميذ من النظام التعليمي وتقف مانعًا دون تقدمهم مثل دراسة العيسوي(2002) ، الليبودى(٢٠٠٤) ، عزت(٢٠١١) و النقيب(2012) .

Al-Issawi (2002), Al-Liboudi (2004), Ezzat (2011) and Al-Naqeeb (2012).

1.1. مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدارس شرقي القدس، حيث يعد فهم المقروء ركناً أساسياً في اكتساب الخبرات الجديدة والمعارف المتنوعة. لذا تنبع مشكلة الدراسة الحالية من تدني مستوى الطلاب في مهارات فهم المقروء. وبالرغم من أن القائمين على التعليم يسعون جاهدين لزيادة استقلالية تعلم القراءة لدى الطلبة والتمكن من استراتيجيات

الفهم المتنوع، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف مستوى التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم بشكل عام والمرحلة الإبتدائية بشكل خاص في مهارات فهم المقروء و تدني مستوى الطلبة في امتلاك تلك الإستراتيجيات، وبالتالي في ضعف النصوص المقروءة ، والذي يتمثل في القصور في تحديد تفاصيل الموضوع وعدم القدرة في تحديد الفكرة الرئيسية للموضوع والتميز بين الحقيقة والرأي وما يتصل بالموضوع ومالا يتصل ،بالإضافة إلى ضعفهم في استنتاج غرض الكاتب، ومن هذه الدراسات دراسة كل من قاسم الأدغم(٢٠٠٤)،العيسوي والطحان (٢٠٠٦) ، الظفيري(٢٠٠٦)، وعثمان(٢٠٠٧) والمزروعي(٢٠٠٩).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة، Samson ,(2006) Hogan (2004) Luo (2013)عبد الله (٢٠٠٧) Abdullah (2007

إلى أهمية البرامج التدريبية القائمة على الوعي الصوتي، مما ينعكس إيجابياً على مهارات سرعة القراءة وفهم المقروء والتحصيل الدراسي ككل، كما أشار Elbro, et al. (2004) إلى التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات قراءة الكلمات والتعرف على الكلمات غير الصحيحة والفهم القرائي.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات الأتية:

1. ما هي مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع حسب مستويات فهم المقروء (عدد الصفوف : صفين وهي عينة الدراسة)؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة

بيت حنينا في شرقي القدس، ولدى طلاب يعانون من مشاكل فهم المقروء بشكل خاص تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟

3. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بمهارات فهم المقروء تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟

4. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم القروء (فهم حرفي للنص) تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟

5. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم القروء (فهم حرفي للنص في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثاني من مهارات فهم القروء (فهم ما بين السطور) تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟

1.2.فرضيات الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس، ولدى طلاب يعانون من مشاكل فهم المقروء بشكل خاص تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بمهارات فهم المقروء تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصـــائية بين متوســطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضــابطة في مهارة فهم المقروء بالمســتوى الأول من مهارات فهم القروء (فهم حرفي للنص) تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصـــائية بين متوســطي علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضــابطة في مهارة فهم المقروء بالمســتوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور) تعزى لأثر البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي؟

1.3.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 –تحديد مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.

2 –بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصــوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.

3 –التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.

1.4.أهمية الدراسة

1.4.1.الأهمية النظرية

1- قد تضيف الدراسة الحالية إضافة متواضعة للأدب النظري وإثراء معرفي حول الوعي الصوتي وفهم المقروء.

2 -قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه انتباه العاملين في المؤسسات التربوية ومخططي برامج إعداد وتدريب المعلمين، بالإضافة إلى المعلمين والمشرفين، في إعداد دورات وبرامج تدريبية، و التي قد تساهم في تطوير فهم المقروء من خلال مهارات الوعي الصوتي.

3 -قد تفسح الدراسة الحالية المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات الأخرى حول إسهامات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء على فئات أخرى من الطلبة في مراحل التعليم الأساسي المختلفة.

4 -قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه انتباه مخططي المناهج الدراسية إلى تضمين مهارات الوعي الصوتي لمناهج القراءة بالمرحلة الإبتدائية.

5 -أهمية المرحلة العمرية موضع اهتمام الدراسة الحالية ،وهي مرحلة التعليم الإبتدائي، حيث أنها من المراحل التي تساهم في بناء المهارات الأكاديمية الأساسية.

6 -قلة الدراسات العربية، على حد إطلاع الباحثة ، والتي تناولت دور التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع.

1.4.2.الأهمية التطبيقية

1- -قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريبية أخرى لتطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع.

2- قد تفيد نتائج الدراســـة الحالية في تقديم دليل عملي للمؤســـســـات التربوية والمتخصصون في مجال الطفولة، وذلك في تطوير فهم المقروء من خلال بناء برنامج قائم على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع.

3- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية معلمي اللغة العربية في تطوير تدريس اللغة العربية، وذلك من خلال تطبيق مهارات الوعي الصوتي للمساهمة في تطوير مفهوم المقروء لدى طلبة الصف الرابع بصفة خاصة ومراحل التعليم العام بصفة عامة.

4- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إكساب أدوات عملية لمعلمي التربية الخاصة في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا الصوتية وصعوبات في فهم المقروء.

1.5.المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة

1- برنامج تدريبي على مهارات الوعي الصوتي:

(Training Program on skills of Phonological Awareness)

مجموعة من الأنشطة العملية والإجراءات المخططة في ضوء أسس منهجية وعلمية بطريقه متتابعة ومتكاملة، حيث يخضع لمدة 4 أشهر و يهدف إلى تطوير فهم المقروء لدى طلبه الصف الرابع، من خلال تدريبهم على مهارات الوعي الصوتي مثل مهارة المعالجة البصرية (orthographic processor)، مهارة المعالجة الصوتية (Phonological Processor)، مهارة معالجة المعنى(Meaning Processor) ، مهارة معالجة السياق (Context processed)، مهارة التعرف الصوتي (Sound Identifications)مهارة التحليل الصوتي(Segmentation skill)مهارة الدمج الصوتي (Bleeding skill))،التلاعب (Manipulation)

2- الوعي الصوتي: (Phonological Awareness)

يقصد بالوعي الصوتي القدرة على التعامل مع تركيب بنية الصوت في اللغة، حيث يتضمن الوعي الصوتي الوعي بالمقاطع والوعي الفونيمي والوعي بالكلمات والجمل، بالإضافة إلى الإستماع .(Abdullah, 2008, p.125)

3- فهم المقروء: (Reading Comprehension)

هو القدرة على إدراك مضمون النص المقروء واستخراج ما به من معاني صريحة ومعاني ضمنية، وذلك من خلال قراءة شاملة لمؤشرات النص أو رصد دلالة من دلالات إعادة تركيبه أو البحث عن عناصر في سياقه، حيث أن الفهم المقروء يعد عملية نشيطة لما يحدث فيها من تفاعل قصدي ذهني ووجداني بين النص والقارئ وسياق القراءة لبناء المعنى (الفارابي وآخرون، ٢٠١٩، ٥).

ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه قدرة تلميذ الصف الرابع على فهم النص المقروء من خلال إدراك معانيه وتفسير المعاني وتنظيم الأفكار واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية والحكم عليها. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الرابع في اختبار فهم المقروء المستخدم في الدراسة الحالية.

1.6.حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الحدود التالية:

1.6.1.حدود مكانية:

ســوف يتم تطبيق برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصــوتي في تطوير فهم المقروء على المشاركين من طلاب الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.

1.6.2. حدود زمنية :

سوف يتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2023)في الفترة ما بين 1/2/2024 :إلى30/6/2024.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

2.تمهيد

يتضـمن الإطار النظري للبحث الحالي عرضًـا تفصـيليًا للمفاهيم الأسـاسـية المرتبطة به، والتي تشـكل الأسـس التي يبنى عليها، وهي الوعي الصـوتي وفهم المقروء. قسّـمت الباحثة الإطار النظري إلى ثلاثة محاور؛ تناول المحور الأول الوعي الصـــوتي من حيث المفهوم، مراحل تطوره، العوامل المؤثرة فيه، مســتوياته، أنواعه، مهاراته، أهميته، مقاييســه، والعلاقة بين الوعي الصــوتي والقراءة. أما المحور الثاني، فركز على فهم المقروء، متناولًا مفهومه، مســتوياته، مهاراته، مركبات القراءة، التمييز بين المركبات الســمعية والبصــرية، صــعوبات فهم المقروء، وتعريف القراءة وعناصرها. بينما استعرض المحور الثالث الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالوعي الصوتي وفهم المقروء، مع التعقيب عليها. كما تناول هذا الفصـل عرضًـا لمجموعة من الدراسـات السـابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسـة (الوعي الصـوتي، فهم المقروء، وتلاميذ الصـف الرابع الابتدائي) بهدف صـياغة فروض البحث، والاسـتفادة منها في بناء البرنامج التدريبي، واختيار المشـاركين، ومناقشـة النتائج من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف مع هذه الدراسـات، وصـولًا إلى دراسـة ناقدة تسـاهم في صياغة فروض البحث تمهيدًا للتحقق منها.

2.1.الوعي الصوتي(Phonological Awareness) :

بدأ ظهور مصطلح الوعي الصوتي (Phenological Awareness) على ساحة الدراسة والبحث في أواخر عام ١٩٧٠ وبداية سنة ١٩٨٠، كما ارتبط هذا المفهوم بالعديد من المصطلحات الأخرى مثـل الوعي الفونيمي (phoneme Awareness) والفونولوجيـا، (Phonology)و المعالجة الصوتية. ويعد الوعي الصوتي أحد أهم مكونات أيّ لغة من اللغات، حيث يختص بدراسة

كل ما يرتبط بأصوات اللغة، ومعرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية تشكيل و إخراج هذه الأصـــوات، لتترابط مع بعضـــها مكونة الكلمات، تزامنًا مع إدراك التشـــابه والإختلاف بين هذه الأصــوات، ســواء كانت كلمات أو مفردة. كما يشــير الوعي الصــوتي إلى مدى قدرة الطفل على التنغيم وتقســيم الجمل إلى كلمات، ومن ثَمّ تقســيم هذه الكلمات إلى مقاطع، وتقســيم المقاطع إلى أصـوات، فضـلًا عن مزج الأصـوات لتكوين الكلمات المختلفة، حيث يقوم الأطفال بشـكل تدريجي بتكوين وبناء مخزن معرفي حول المفاهيم وخواص الكلمات، ومعانيها، وأصواتها وطريقة استخدامها في الجمل (المدادحة، 2021، ص: 17).

2.1.1.مفهوم الوعي الصوتي:

عرف يعقوبي (٢٠٠٢، ٥٩٥) الوعي الصوتي بأنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة، حيث تتضـــمن هذه المعرفة القدرة على التحكم في أجزاء الكلمة والوعي بتركيبها والقدرة على إدخال التغيرات على الكلمات المقصـــودة، إذ يتطلب ذلك اعتبار الكلمة قالباً مركبًا من مجموعة أجزاء وأصوات ومقاطع وفصل الكلمة عن معناها.

وأضاف عبدالله (٢٠٠٨، ١٢٥) أن الوعي الصوتي هو القدرة على التعامل مع تركيب بنية الصوت في اللغة، حيث يتضمن الوعي الصوتي الوعي بالمقاطع والوعي الفونيمي والوعي بالكلمات والجمل، بالإضافة إلى الإستماع.

أمّا Kurtz (2010, p.2) فبنى تعريفه للوعي الصـــوتي من خلال ملاحظة الأطفال وهم يطورون قدراتهم لفهم اللغة المنطوقة، ويتقنون تعقيدات الخطاب من غير معرفة بأنها تتكون من كلمات منفصـــلة، تتشـــكل بدورها من مقاطع؛ أي أنهم يكوّنون هذا الوعي من الوحدات الأصـــغر للصوت. وعلى هذا يمكن تفسير مفهوم الوعي الصوتي في ضوء تصور الأطفال للكلام على أنه

جملة من الكلمات المفردة التي تتناغم فيما بينها، وأنه يمكن تقسيمها إلى وحدات صوتية ومقطعية، وأن هذه المعرفة لها علاقة بالبنية الصوتية للغة.

وعرف السيد (٢٠١٣، ص ١٢٤) الوعي الصوتي بأنه القدرة على تحليل الأصوات التي تتكون منها الكلمة.

فيما ذكر Yeung (2013,p9)أن الوعي الصوتي يعني القدرة على التعرف على الأصوات التي تتكون منها التعليمات وإعادة تركيبها، باعتبارها مهارة قرائية لا بد أن يكتسبها التلميذ. ومن ثم يعد الوعي الصوتي بمكانة فهم مختلف الأساليب التي يمكن من خلالها أن يقوم المتعلم بتجزئة اللغة إلى وحدات صوتية أصغر والتعامل معها.

وعرف حميدة (٢٠١٤، ص ١٩٧) الوعي الصوتي بأنه أداء ذهني لغوي قائم على فهم المكونين الأساسين للجملة (الكلمة، الحرف) وتصور الجملة ونطقها بشكل صحيح.

كما عرفت الشوربجي وآخرون (٢٠١٧، ص ٦٦٨) الوعي الصوتي بأنه القدرة على معالجة الأصوات ذات الصلة القوية لتعلم الكتابة والقراءة.

وذكرت محمد (٢٠١٨، ص ١٣٣) أن الوعي الصوتي يمثل القدرة على تكوين كلمة من وحدات صوتية متشابهة أو مختلفة أو إضافة أو حذف أو تبديل وحدات في الكلمة أو تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة.

وعرف خصاونة وآخرون الوعي الصوتي (ص٥٩ ،2018) بأنه القدرة على كيفية إخراج الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات لتكوين الألفاظ والكلمات والجمل، والقدرة على إدراك الإختلاف والتشابه بينها.

وأوضح توانى (٢٠١٩) أن الوعي الصوتي هو المعرفة بأصوات اللغة ومبناها، والإدراك بأن الكلمة المنطوقة هي قالب مركب يتكون من مجموعة أجزاء (صوائت وصوامت)، وبذلك تشكل سلسلة من وحدات صوتية صغيرة وليست وحدة صوتية واحدة.

وأضاف المطيري (2020، ص91) بأنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكوّن مقاطع صوتية وكلمات وجمل، لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والإختلاف بينهما. ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معًا لتكوّن كلمات سواء كان لها معنى أو كانت بلا معنى، ومعرفة القافية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف، وموضعها، وحركتها في الكلمة (فتح – كسر – ضم).

وذكر الهلال والنعيم (2021، ص194) أن الوعي الصوتي يعني قدرة المرء على التعرف على الأصوات وتمييزها، والتلاعب بها.

وأشار المدادحة (2021، ص 17) إلى أن الوعي الصوتي يعني المقدرة على التعرف على كيفية القيام بعملية إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراجها، والكيفية التي تتشكل بها الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل الألفاظ والكلمات والجمل، مع امتلاك القدرة على إدراك الإختلاف، والتشابه بين الأصوات، سواء كانت هذه الأصوات في الكلمات والتعابير اللغوية أو جاءت مفردة.

كما أوضح محمد والعتريس (2022، ص53) أن الوعي الصوتي يعني فهم النسق الصوتي للغة، وذلك في مستويين هما مستوى الكلمة ومستوى الفونيم أو الصوت. والمقصود

بمســتوى الكلمة قدرة الطفل أن يشــير إلى الوحدات الفونولوجية الأكبر، وعزل الكلمات منفردة من الحديث، وضم الأصوات التي تكوِّن الكلمات وتجزئتها، وإدراك السجع بين الكلمات.

وفي ضـوء ما سـبق تسـتنتج الباحثة أن التعريفات السـابقة اتفقت على أن الوعي الصـوتي يتمثل في إدراك واســتيعاب الطفل للكلمات المنطوقة، وهي عبارة عن وحدات صــوتية صــغيرة (فونيمات) وليســت وحدة صــوتية واحدة. وهذا الوعي مهم جدًّا في تطور القراءة في المنظومة الهجائية، وذلك لأن المنظومات الهجائية كلها عبارة عن حروف تمثل وحدات صوتية، و أن الوعي الصـوتي أساس المعرفة بأصـوات اللغة، إذ تشمل هذه المعرفة الوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة علي التحكم بأجزائها، وعلي إدخال التغييرات المختلفة علي الكلمة المقصودة، وهذا الأمر يستدعي فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله، واعتبار الكلمة قالبًا يتكون من عدة أجزاء، ومقاطع، وأصوات.

2.1.2.مراحل تطوير الوعي الصوتي

تتمثل مراحل تطور الوعي الصـوتي في تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصـوتي على شـكل تدريب في الجانب القراءة الهجائي والكتابة بشـكل خاص والصـوتي للغة بشـكل عام وتهيئة التلاميذ مبكرًا لإدراك وتمييز الأصـوات الكلامية من خلال التدريب الجيد على المقاطع والكلمات ثم بعد ذلك التدريب على الصوتيات من خلال المعلمين وتعليم التلاميذ الحروف الهجائية وأسمائها من خلال تجزئة مقاطع الكلمات إلى فونيمات صوتي كما يتطور الوعي الصوتي عبر مختلف الوحدات الفونولوجية، حيث إن القافية وحدات يمكن تميزها ماديًا من خلال تعديلات في شــدة الإشــارة الصـوتية وعلامات لفظية. ولذا فإن الفونيمات تمثل وحدات معنوية غير قابلة للتجزئة صـوتيًا نظراً للانتقال من فونيم إلى فونيم أخر، حيث إن هذه الظواهر الفيزيائية تشــكل إحدى قواعد النظرية السـائدة، والتي تعتبر أن الوعي الصــوتي يتطور انطلاقا من الوحدة الأكبر وصــولًا إلى الوحدات

الأصــغر ، و تم اعتماد هذا التصــور الذي وضــع في الســبعينيات (١٩٧٠). وفقا لنظرية "حجم الحبة"، وحسب هذه النظرية فإن الوعي بالمقطع يتطور ما بين ٣ إلى ٤ سنوات حيث يكون متبوعًا بالقافية عند حوالي ســـن ما بين ٤–٥ ســـنوات، أما الوعي ع هي له يكون تطوره أكثر تأخرا عند بداية المدرسة أي ما بين سنتين إلى سبع سنوات، حيث إن النمو السمعي يتطور منذ ميلاد الطفل ويستجيب للأصوات المفاجئة والحادة، ولا يستجيب للأصوات الخافتة. ثم يتطور النمو السمعي لديه فيميز الدرجات المتباينة للأصــوات المختلفة، وكلما زاد ســن الطفل تنمو حاســة الســمع لديه. ويعد التمييز الســمعي مهمًا لتعلم البناء الفونيمي للغة الشـفهية، حيث أن الفشـل في التمييز بين الحروف المتشـــابهة أو بين الكلمات والمقاطع يؤدي إلى صـــعوبة في فهم اللغة الشـــفهية وفي التعبير عن النفس. (محمد 2018، 136)

2.1.3. مستويات الوعي الصوتي:

يعد الوعي الصوتي متعدد المستويات، ويرتبط بتجزئة الكلمات إلى وحدات صغيرة (مقطع– فونيم– قافية). لذا لا يوجد اتفاق بين الباحثين والعلماء حول مستويات الوعي الصوتي، إذ تم تصنيفها على أساس العملية المعرفية، ومنهم من صنفها على حسب طبيعة المهارات الصوتية أو على أساس اختلاف المهارات والقدرات في كل مستوى، غير أن الكثير من الباحثين قاموا بتصنيفه إلى مستويين، وذلك بناء على العمليات المعرفية، وهي كالآتي:

أ–مستوى الوعي البسيط:simple phonological awareness

يشـير هذا المسـتوى إلى قدرة المتعلم على القيام بالمهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصـوتية المكونة للغة الحديثة، من خلال الحذف والدمج والتقسـيم، كتقسـيم الكلمات إلى الفونيمات الصـوتية، وحذف الفونيمات الصـوتية ودمج الوحدات الصـوتية في الكلمات. ويظهر هذا المسـتوى

لدى الأطفال مبكراً، كما يتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسـيطة متتالية في الذاكرة، ولا يتطلب مدى واسعًا منها. وبالتالي، لا يشكل أداء هذه المهام عبئًا على الذاكرة العاملة.

ب- مستوى الوعي المركبcompound phonological awareness :

يشير مستوى الوعي المركب إلى القدرة على القيام بمهام الوعي الصوتي التي تتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة العاملة في نفس الوقت، حيث تعتبر الذاكرة العاملة جزءا من الذاكرة طويلة المدى، والتي تتضـمن معرفة كل الإجراءات والحقائق التي سـوف تطرح حديثًا في الذاكرة، متضمنة الذاكرة قصيرة المدى المنحصرة وسريعة الزوال، مما يشكل أداءها عبئًا على هذه الذاكرة ويتطلب مدى واسـعًا منها، وذلك مثل مهمة نطق كلمة بعد حذف أحد أصـواتها أو مهمة المزاوجة الصوتية بين الكلمات على أساس اشتراكهم في أحد الفونيمات الصوتية. (سالم،2020)

المسـتوى الأول: ويكون المسـتوى الأول قبل تعلم الطفل القراءة، حيث يعتمد بشـكل كلي على المؤشرات الحسية للطفل.

المسـتوى الثاني: ويُظهر المسـتوى الثاني لدى الطفل تمكنه من الرموز الأبجدية. (أزادوه، 2013)

فيما أشار محمود سليمان إلى مستويات الوعي الصوتي، حيث تتضمن الآتي:

المستوى الأول:

يركز المسـتوى الأول على الإنتباه إلى التشـابه الموجود بنهاية الكلمة في أغنية أو نشـيد، ويطلق عليه إسم التقنية، وهو أقل المستويات صعوبة وتعقيدًا.

المستوى الثاني:

وفيه يتم التعريف بأن اللغة المنطوقة تتكون من كلمات منفردة، حيث تقســـم الجمل إلى كلمات.

المستوى الثالث:

يتم في هذا المســتوى اســتخدام الأنشــطة التي تركز على بناء كلمات من مقاطع وتقســيم الكلمات إلى مقاطع.

المستوى الرابع:

يتم من خلال هذا المســتوى تقديم مجموعة من الأنشــطة التي تهتم بالتشــابه أو الإختلاف بين بدايات الكلمة ونهايتها.

المستوى الخامس:

وفيه يتم مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع. (سليمان ٢٠١٢، ص ٥٦-٥٨)

كما أشــار عادل عبدالله إلى خمســة مســتويات من الوعي الصــوتي، حيث يرى أنه لكي يســتطيع الطفل اللعب بالكلمات من خلال تجزئة الكلمة إلى الأصــوات التي تتكون منها وضــم الأصوات، فلا بد من مروره بهذه المستويات الخمسة، والتي تتمثل في الآتي:

- تجزئة الجمل إلى كلمات:

ويقصد بها تقسيم الجمل إلى كلمات والقدرة على تمييز كل منها.

- الأغاني المنغمة:

وتتضمن الأغاني البسيطة أو السجع.

- تجزئة وضم الفونيمات المستقلة:

وتعني ضم المقاطع معًا لتكوين جمل أو تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

- تجزئة الكلمات إلى مقطعين وضمهما معا:

حيث يمثل النصف الأول بداية الكلمة (onset) والنصف الأخر السجع (rime)

- تجزئة المقاطع وضمها:

أي أن الكلمة تتكون من فونيمات أو أصوات يمكن تناولها من خلال الضم أو التجزئة أو إبدال فونيم أو أكثر بهدف الحصول على كلمات جديدة. (عبدالله،2006)

ومما سبق يتضح أن الوعي الصوتي هو قدرة التلميذ على تجزئة الكلمة إلى أصوات، مع تباين قدرته على التعامل مع هذه الأصوات. ولذا، فإن الوعي الصوتي يعد مهارة تتضمن عدة مستويات يتدرج التلميذ من خلالها وصولًا إلى حدها الأقصى الذي يتمثل في أغلب هذه المستويات المتضمنة فيها والتي تتزايد في التعقيد.

كما أشار أبو سريع وآخرون إلى اتفاق العديد من الباحثين والعلماء على خمسة مستويات من الوعي الصوتي:

المستوى الأول الوعي بالكلمات متشابهة القافية أو الإيقاع:

هنا يطلب المعلم من الطفل أن يأتي بكلمة على نفس وزن الكلمة التي ينطقها، فيقول المعلم (بطة) فيجيب الطفل (قطة)، ويقول المعلم (شيماء)، فيجيب الطفل (أسماء)، ويقوم المعلم

بطرح سـؤال حول العلاقة بين هذه الكلمات حتى يتوصـل الطفل إلى أنها كلمات بينها تشـابه في بداياتها ونهايتها، مشيرًا إلى أنها من مستويات الوعي الصوتي، ويقوم بتسجيلها بخط واضح على السبورة.

المستوى الثاني:

يقوم المعلم باختيار طفل ويقوم بعمل مسـابقة، ثم يقوم بشـرح طريقة المسـابقة بأن يقول المعلم كلمة بطريقة معينة، وعلى الطفل أن يحدد المقاطع التي تتكون منها الكلمة، ويرفع الطفل إصبعًا واحدًا إذا كانت الكلمة مكونة من مقطع واحد وأصبعين إذا كانت الكلمة مكونه من مقطعين وثلاثة أصابع إذا الكلمة تتكون من ثلاثة مقاطع، وفي حالة ما إذا أخطأ المشارك مرتين يستبعد من المسابقة ويستبدل بطفل آخر، والذي يجيب على كل الكلمات إجابة صحيحة يكافئ، كما يحرص المعلم على إضافة جو من المرح والمتعة على النشاط.

المستوى الثالث:

دمج الأصـوات لتكوين كلمات، وهنا يوضـح المعلم للتلاميذ أن كل كلمة تتكون من عدة أصوات متسلسلة، ويقوم بتدريبهم على دمج هذه الأصوات لتكون كلمات، مثل نطق كلمة (ذهب) بعد سماعه لأصوات الكلمات ذ / هـ / ب أو ربط الأصوات بعد كتاباتها على السبورة حرفاً تلو الأخر، كما يقدم المعلم مجموعة من الأمثلة المتضمنة لأصوات مع حروف المد مثل سحاب س / حا / ب ، ويوجّه المعلم انتباه التلاميذ إلى أن المسـتوى الثالث من مسـتويات الوعي الصـوتي، فيركز على دمج الأصوات المسموعة لتكوين كلمات ويكتب المعلم إسم المستوى الثالث بخط واضح على السبورة، وهو من المستويات الهامة التي تستخدم في مرحلة رياض الأطفال.

المستوى الرابع: تقطيع الكلمات إلى مقاطع:

يقوم المعلم بتقديم كلمة معينة، مثال كلمة شـــباك، ويجزئها إلى المقاطع الصـــوتية التي تتكون منها، ثم يقدم المعلم نماذج أخرى لتسلسل الأصوات في الكلمات، ومن هذه النماذج يختار المعلم أحد الأطفال عشوائياً ويطلب منهم التركيز في الكلمات التي سينطقها وتحديد الأصوات كما جاءت في تسلل أصوات الكلمة، مع نطقه لبعض الكلمات، مثل بطة ب / ط / ة، (باب) باء / ب، ويطلب المعلم من التلاميذ قراءة الكلمات بصوت مسموع وبطريقة توضح عدد المقاطع الصوتية التي تتكون منها كل كلمة.

المستوى الخامس:

وفيها يقوم المعلم بإجراء مســـابقة يشـــارك فيها جميع التلاميذ، وفيها ينطق المعلم كلمة (رجال)، ثم يسأل كيف تنطق الكلمة بعد حذف حرف الراء؟ لو استبدلنا صوت الجيم بصوت الميم ماذا ستصبح الكلمة؟ ويطلب المعلم منهم الإجابة بسرعة عن كل سؤال، ويستكمل المعلم المسابقة من خلال نطق كلمة أخرى مثل (كتاب) ثم يســأل لو حذفنا حرف الكاف من الكلمة كيف ننطقها؟ لو نقلنا صوت حرف الكاف من أول الكلمة إلى أخرها كيف تنطق الكلمة؟ لو وضعنا صوت حرف الألف في أول الكلمة كيف تنطق؟ لو اســتبدلنا صــوت حرف التاء بصــوت حرف الكاف كيف ستنطق الكلمة. (أبو سريع وآخرون ٢٠١١، ص١٧)

2.2. أنواع الوعي الصوتي:

النوع الأول: المقاطع الصوتية:

تقسم الكلمات المنطوقة إلى مقاطع صوتية معينة، فقد تكون مقطعا واحدا أو مقطعين أو ثلاثة مقاطع، مثال ذلك لو قلنا كلمة (حجرة) فإن هذه الكلمة تتكون من صوتين وهما (حج/ رة) وكلمة نافورة تتكون من ثلاثة مقاطع (نا، فوه، رة).

النوع الثاني: الوحدات الصوتية:

تمثل الوحدات الصوتية أصغر وحدة صوتية تتركب منها الكلمة، حيث أن الفونيم هو أصغر وحدة صوتية تؤدي إلى التغيير في دلالة الكلمة، مثال ذلك لو قلنا كلمة (ثأر) فإن حرف(الثاء) يمثل فونيم وحرف الألف يمثل فونيم وحرف الراء يمثل فونيم، فلو قمنا بتبديل حرف (الثاء) إلى حرف (الفاء) تصبح الكلمة (فأر). (الفارسية، 2016، ص 40)

- النوع الثالث من أنواع الوعي الصوتي:

وهو نوع يبدو أكبر من الوحدات الصوتية ومن الفونيمات، ولكنه أقل من المقاطع الصوتية، حيث يتم فيه تقسيم الكلمة إلى مقطع ختامي ومقطع افتتاحي، مثلًا كلمة (أبناء) يمكن تقسيمها إلى مقطع افتتاحي (أب) ومقطع ختامي (ناء). (ماهر، ٢٠١٤، 301)

كما تتمثل أنماط الوعي الصوتي في الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الصوتي، وقد وضحها المطيري فيما يلي:

أ-عزل الفونيم phoneme isolation:

وهو عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة، مثل: ما الصوت التي تبدأ به كلمة (كتاب)؟ والجواب:(ك).

ب- ضم الفونيمات phoneme blending:

وهو ضـم الفونيمات معًا لتُكوّن كلمة، مثل: ما الكلمة التي تتكون من أصـوات (م- و- ز)؟ الجواب: موز.

ج- تجزئة الفونيمات phoneme segmentation:

وهذا يعني فصل الفونيمات التي تكوّن الكلمة عن بعضـها، مثل: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت؟ والجواب (ب- ي- ت)

ح- حذف الفونيم phoneme deleting:

وهو نطق الكلمة بعد حذف صـــوت منها، مثل كلمة دار، انطِقْها بدون صـــوت (د)، والجواب(أر).

د- تبديل الفونيم phoneme substitution:

وهو اسـتبدال صـوت واحد في الكلمة بصـوت آخر، مثل: كلمة قطة إذا غُيِّر (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة؟ الجواب: بطة.

وهذه المهارات ذات ارتباط وثيق بقدرة الطفل على اســـتخراج كلمات جديدة من الكلمة المعروضـة عليه، كما ترتبط هذه المهارات بمستوى الوعي بالفونيمات، حيث أنه من الضـروري أن يعرف الطفل تســلســل الفونيمات حتى يقرر أيّ الفونيمات ســيحذفها، أو يضــيفها، أو يبدلها في الكلمة. (المطيري 2020، ص 95)

ومما ســبق تســتخلص الباحثة أن الوعي الصــوتي يتمحور حول إدراك الطفل لأصــوات الحروف الهجائية المنطوقة، والطريقة التي تتشـكل بها لتُكوّن مقاطع صـوتية وكلمات وجملًا، لكل منها حدود سمعية وصـوتية، بالإضـافة إلى إدراك التشـابه والإختلاف بينهما، ويتضـح ذلك في قدرة

الطالب على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات معًا لتُكوِّن كلمات لها معنى أو عديمة المعنى.

2.3. مهارات الوعي الصوتي:

تتمثل مهارات الوعي الصوتي فيما يلي:

تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

وتتمثل في قدرة التلميذ على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية، حيث أن هناك علاقة قوية بين القدرة على الكتابة والقراءة، وبين وعي التلميذ بأصوات الكلمة والأنشطة الأساسية للتدريب على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية، والقدرة على نطق أصوات الكلمة، بحيث يكون كل صوت بشكل منفرد بمجرد استماعه ونطق كل صوت على حدة؛ نطق ومعرفة الصوت الأول والأخير أو كليهما، ويقصد به معرفة الصوت وموقعه. كما يتم تحليل الجملة إلى كلماتها، وفيها يقوم التلميذ بتحليل الجملة إلى كلماتها، حيث يتم التركيز على أن الجملة تتكون من عدة كلمات، كما أنه من الضروري التعبير عن كل كلمة بشيء محسوس، ومعرفة عدد الكلمات، ويتطلب ذلك أن يدرك التلميذ أن الكلمة عبارة عن وحدة داخل الجملة، بالإضافة إلى تحليل المقطع إلى أصوات، ويقصد به إدراك التلميذ أن المقطع يتكون من صوت مستقل، بالإضافة إلى قدرة التلميذ على التعامل مع تلك الأصوات، سواء عن طريق الضم أو التجزئة، لتكوين كلمات جديدة، وتمييز الكلمات المتشابهة في الوزن (التنغيم)، حيث يقصد به انخفاض الصوت وارتفاعه، ويسمى موسيقى الكلام وينقسم إلى نوعين:

النوع الأول: ويتضمن تنويع درجات الصوت على مستوى الجملة ويطلق عليه (التنغيم).

النوع الثاني: ويسمى التون (Tone) ويقصد به تنويع درجات الصوت على مستوى الكلمة. (عمر 2006،196 -220)

وأشار محمد السعيد وآخرون إلى مهارات الوعي الصوتي، والتي تتمثل فيما يلي:

أ- **تجزئة الفونيمات:**

ويقصد بها فصل الفونيمات التي تتكون منها الكلمة عن بعضها، مثال: ما هي الأصوات التي تتكون منها كلمة كتاب؟ فتكون الإجابة (ك، ت، ا، ب)

ب- **ضم الفونيمات:**

ويقصد بها ضم الفونيمات لتكوين كلمة، (مثال) ما هي الكلمة التي تتكون من أصوات (ق - ل - م)؟ فتكون الإجابة قلم.

ج- عزل الفونيمات:

ويقصد بها عزل الفونيمات الذي تبدأ به الكلمة، مثال: شباك، فتكون الإجابة (حرف الشين)

د- تبديل الفونيمات:

ويقصد به استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر، مثال: كلمة (ثأر)، إذا تغير حرف الثاء إلى حرف الفاء ماذا تكون الكلمة؟ فتكون الإجابة (فأر).

هـ- حذف الفونيمات:

ويقصد بها نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مثال: كلمة نشر، أنطقها بدون حرف النون، فتكون الإجابة (شر). (السعيد وآخرون ٢٠١٦، ص ٥٣٣)

كما أشار ماهر شعبان عبد الباري إلى مهارات الوعي الصوتي، وتتمثل فيما يلي:

أ- مهارات مستوى الكلمة (Word level)

وتتمثل في نطق الكلمة بطريقة صـــحيحة، تحليل الجملة إلى كلماتها الأســاســية وتحديد المعنى المعجمي للكلمة.

ب- مهارات مستوى المقطع الصوتي) syllable level)

وتتمثل في تكوين مقطع من خلال المزج بين الأصـــوات اللغوية وإبدال أو إضـــافة مقطع صوتي مكان آخر وتحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية الأساسية.

ج- مهارات مستوي الوزن أو الإيقاع الصوتي(Rhyme level)

تكوين كلمات لها نفس وزن كلمة معنية، وتحديد الكلمات التي لها نفس الوزن لوزن كلمة محددة. (عبد الباري، ٢٠١١)

كما أضاف عبد الباري أن الوعي الصوتي يتضمن مجموعة من المهارات التي يمكن البدء في تعليمها منذ مرحلة رياض الأطفال حتى الصـــفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، ومن هذه المهارات ما يلي:

أ- مهارة المعالجة الإملائية (orthographic processor)

وتتضمن تحديد التطابق من الرمز الكتابي والصوت اللغوي وتعرف أشكال وأسماء الحروف والخبرة والوعي بالصفحة المكتوبة.

ب - مهارة المعالجة الصوتية (Phonological Prices)

وتتضــمن اللعب بالأصــوات المنطوقة وتحديد أنواع المقاطع الصــوتية وتحليل الكلمة إلى مقاطعها الأصلية وتحديد إيقاع الكلمة.

ج- مهارة معالجة المعنى (Meaning Processor)

وتشمل تحديد الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة وتحديد المعلومات النحوية والصرفية للكلمة والتركيب النحوي للكلمات.

د- مهارة معالجة السياق:(Context processed)

وتتضمن التوسع في استخدام المعلومات النحوية لفهم الموضوع وتحديد السياق العام للنص المقروء (اجتماعي، قصصي، ديني، علمي). (عبد الباري ٢٠١٧، ١٠٢-١٠٣)

كما اتفق كل من خليل (2008) و Huchen (2009) أن الوعي الصــــوتي يتضــــمن مجموعة من المهارات، وهي:

أ- مهارة الوعي بالمقطع أو الكلمة) word and syllable Awareness)

وتتمثل في القدرة على تكوين جملة مكونة من كلمات ثم تكوين كلمات مكونة من مقاطع صوتية على مستوى صوت الحرف ومستوى المقطع الصوتي.

ب- مهارة إعادة التلفظ (Replication)

وتتضمن القدرة على إدراك الكلام المنطوق وإعادة نطقه بشكل سليم طبقاً لترتيبه.

ج- مهارة الوعي بالإيقاع:

ويتضـــمن القدرة على إدراك الإيقاع الصـــوتي بين الكلمات، ســـواء كان فى بدايتها أو في نهايتها، وتتضمن مهارة الوعي بالإيقاع.

د- مهارة التعرف الصوتي ((Sound Identifications

وتعني القدرة على التعرف على مقطع صوتي أو حرف لتكملة صوت كلمة يعرفها.

هـ- مهارة التحليل الصوتي (Segmentation skill)

وتتضـــمن القدرة على تحليل الصـــوت للكلمة المنطوقة إلى المقاطع الصـــوتية وأصـــوات حروفها التي تشكل صوتها.

و- مهارة التوليف الصوتي (Bleeding skill)

وتتضـــمن القدرة على تركيب مجموعة من أصـــوات الحروف المنفردة أو المقاطع وتوليفها لتشكيل صوت مقطع صوتي أو كلمة.

ز- التلاعب (Manipulation)

وتتمثل في القدرة على إعادة نطق كلمة جديدة بعد معالجة الكلمة المنطوقة من خلال مهام العزل الصوتي، إضافة صوت للكلمة، إلغاء صوت في الكلمة، أو استبدال صوت وإضافة صوت آخر مكانه.

وتجدر الإشـارة إلى أن الباحثة قد اسـتفادت من عرض المهارات المختلفة للوعي الصـوتي في إســـتخلاص مهارات الوعي الصـــوتي في بناء برنامج قائم على مهارات الوعي الصـــوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع.

2.4. الأسس التي يقوم عليها الوعي الصوتي

يشـــير الوعي الصـــوتي إلى قدرة التلميذ على امتلاك مجموعة من المهارات اللغوية التي تؤدي إلى تطوير مستوى اللغة لديه، كالقدرة على التمييز بين الأصـوات. كما أن للوعي الصـوتي الأثر البالغ في التمكن من مهارات الكتابة والقراءة والتعبير والإستماع. ومن الأسس التي وظفت في التدريس من أجل اكتسـاب المهارات اللغوية الإهتمام بقضـية المعنى وكيف أن إضـافة الفونيم أو اســـتبداله بفونيم آخر أو تبديل موقع الفونيم أو حذفه يغير معنى الكلمة، وتدريب المتعلم على الإستماع لكلمات يراعى فيها التنويعات الصـوتية لكل فونيم، مع مراعاة التنوعات الصـوتية للفونيم الواحد والتأكيد على تقديمها بصـورة صـحيحة في مواضـع مختلفة من الكلمة في جملة أو قصـة أو بيت شـعري، فلا تعالج الفونيمات منعزلة ولا يكتفي بالكلمات، بالإضـافة إلى تدريب المتعلم على نطق المقطع كأساس للتعامل مع الكلمة وتحليلها وربطها بغيرها.

-تجنب تجريد الرمز أو الفونيم، حيث أن خصـائصـه ليسـت ملازمة له بل مكتسـبة من خلال علاقته التجاورية بالأصوات الأخرى وموقعه فى الجملة. (أبو منديل، ٢٠٠٨، ٢٩-٣٠)

2.5. أسباب الفروق الفردية بالوعي الصوتي

وتتمثل في إصـــابة بعض مناطق الدماغ والمتمثلة في المنطقة القوية الصـــدفية اليمنى، والذي أطلق عليها منطقة الشكل البصـري للكلمة. وعلى ذلك فإن تباعد الخلايا عن بعضـها يؤدي إلى غياب الإتصـالات المشـبكة مع مناطق أخرى، حيث يعد ذلك السـبب الرئيسـي في أن الخلايا المسؤولة عن اللغة تفقد وظيفتها، مما يؤدي إلى اضطراب فونولوجي، ووجود خلل في توزيع الخلايا العصبية في المناطق الدماغية الصدفية اليسرى الخاصة بالمعالجة الفونولوجية، وذلك نتيجة تشوه خلقي في بنية هذه المناطق والذي يعود إلى أسباب وراثية، بالإضافة إلى إصابة الحلقة الفونولوجية،

مما يؤدي إلى صعوبات في الإحتفاظ بالأصوات المسموعة داخل الكلمة، ولذا يعجز عن إعادتها. كما يؤدي ذلك إلى الوقوع في العديد من الأخطاء أثناء تجسيدها كتابيًا. (Deheane,2007)

2.6. مقاييس الوعي الصوتي

تتعدد المقاييس والإختبارات المقننة التي تستخدم لقياس الوعي الصوتي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، حيث يرجع هذا التعدد لتعدد جوانب ومكونات الوعي الصوتي والمهام المتعلقة به.

ومن أشهر تلك المقاييس ما يلي:

1- اختبار فرز صعوبات القراءة (DST) (1995) Nicolson & Fawcett

٢- بطارية اختبارات التقييم الصوتي (1997) Frith Reason& Frederic

٢- مقياس تجزئة الأصوات ل (1995)Yapp

٤- مقاييس التهجي لكلمات غير حقيقية (1996) Torgersen & Davis

وفي ضوء ما سبق يتضح قلة المقاييس والإختبارات العربية التي تقيس الوعي الصوتي، حيث أن جميع الإختبارات السابقة معدة للغات أخرى، كما أن أغلب تلك الإختبارات تدور حول محتوى مهاري متشابه لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. (إبراهيم، ٢٠٢٠)

2.7. النظريات المفسرة للوعي الصوتي

أ-نظرية المسار المزدوج:

تقوم هذه النظرية على أن هناك طريقتين للوصول إلى الكلمة، وهما: مسار صوتي ومسار بصري، بحيث تتضمن الكلمة عبر المسار الصوتي سلسلة من المهارات الفرعية. ويشار إلى المهارة الأولى التي يتم إجراؤها باسم التحليل اللغوي، وتحتوي هذه العملية على تحليل سلسلة الأحرف إلى تلك الأحرف أو مجموعات الأحرف التي تتوافق مع صوت واحد، وبعد ذلك يتم تطبيق قواعد ترجمة صوت الحروف للوصول إلى علم الأصوات. (أحمد، 2021، ص 266).

ب-النظرية الكلاسيكية:

تعتقد هذه النظرية أن الوعي الصوتي يتكون من ثلاثة مستويات، وهي:

أولًا: الوعي بالقافية:

ويكون قبل سن دخول المدرسة، ولا يتطلب تعلم القراءة لنموه، بل يُكتسب من خلال تمرينات لفظية عفوية وتجارب لغوية مع المحيط.

ثانيًا: الوعي المقطعي:

ويتم التعرف عليه قبل السن المدرسي، وترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعلًا نطقا موحدًا مع سهولة عزله أو ما دام المقطع وحدة صوتية مستقرة على المستوى الإيقاعي.

ثالثًا: نمو الوعي الصوتي

ويكون عند سن الثالثة والخامسة والنصف، حيث تظهر عند الأطفال الحساسية بالطبقة الصوتية للغة. (ركيزة والحمادي، 2017، ص 350).

2.8.أنشطة تعليمية للوعي الصوتي

الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع أو القافية:

تتمثل في القدرة على معرفة الكلمات المتماثلة فى الإيقاع، مثل (شـــراء– فناء– نداء– عزاء– سماء– هناء– ضياء– شتاء) (وصل – حصل)، (– بصل – عسل) .

الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة:

ويتمثل في قدرة الطالب على إدراك أن الكلمات مكونة من مقاطع، مثل (يز/ رع)، وعلى المتسـابق أن يرفع أصـبعين، حيث إن كلمة يزرع تتكون من مقطعين، ومثال (لي/ مو/ ن)، وعلى المتسابق أن يرفع ثلاثة أصابع، حيث أن كلمة ليمون تتكون من ثلاثة مقاطع.

تقطيع الكلمة إلى أصوات:

وتتمثل في التعرف على الأصـوات المسـموعة في الكلمة وعددها، مثل: تلاميذ (ت/ لا/ مي/ ذ) – ذهب (ذ/ هـ/ ب) – قام (قا/ م).

دمج الأصوات لتكوين كلمات:

ويقصـد بها القدرة على دمج الأصـوات المسـموعة لتكوين جملة، ومثال ذلك أن ينطق التلاميذ كلمة رجع بعد سماعه لأصوات الكلمة (ر/ ج/ ع).

التلاعب بالأصوات:

ويتمثل في القدرة على حذف أصوات من الكلمة أو استبدلها لتكوين كلمات جديدة، فينطق المعلم كلمة(جمال) ثم يسأل كيف تنطق الكلمة لو استبدلنا صوت الجيم بصوت الراء، وكيف تنطق الكلمة لو استبدلنا الجيم بصوت العين؟ كيف تنطق الكلمة دون صوت الجيم؟...الخ.

أولًا- أنشطة الوعي الصوتي (اكتشاف الصوت)

النشاط: اكتشاف صوت (ع)

المستوى الأول: الجملة

- **استخراج الجملة المقصودة شفويًا من الكتاب:**

مثال: (الشـــوارع في المدينة واســـعة)، ثم قراءة الجملة تنغيمًا مع إبراز المعنى وتحديد المقاطع.

- **المحور التركيبي أو الإستبدالي:**

ويقصد به تغيير موقع الكلمة من الجملة واستبدالها بكلمة أخرى حتى يتمكن المتعلم من تغيير التركيب والإستبدال، مع مراعاة مكون الفهم، مثال: في المدينة واسعة الشوارع، فهذا تركيب، أما مثال الإستبدال فيتمثل في استبدال القرية بالمدينة.

التمييز:

ويقصـــد به تجزئة الجملة إلى كلمات مع نطقها منفردة، كالتالي: الشـــوارع/ في/ المدينة/ واسعة، لإدراك المتعلم قيمة الكلمة المعنوية وحدودها.

- **الإضافة أو الحذف:**

يتم حذف أو إضافة كلمة أخرى للجملة.

المستوى الثاني: الكلمة:

-تحريك الصوت:

ويتم ذلك من خلال نطق الصوت بالحركات الثلاثة (الفتح، الضم، الكسر)، وتعرض جملة من المفردات التي تتضمن الصوت المستهدف (ع).

تصويب المخارج:

يتم تصـــويب المخارج لدى المتعلمين دوريًا من خلال تجريد الصـــوت من الحركة ونطقه ساكنا (ع) وتكرار نطق الحرف لتحديد مخرجه.

-التركيب والدمج:

ويتضـــمن تركيب كلمات جديدة بأن يطلب من المتعلمين المجيء بكلمات تشـــتمل على الوحدة الصوتية المستهدفة في مواضع مختلفة من الكلمة.

عزل المقطع:

ويتم من خلال استخراج الوحدة الصوتية المستهدفة وعزلها (ع) وتحديد مكانها وتسميتها (في آخر الكلمة).

- استخراج المفردة المستهدفة بواسطة السؤال أو الحذف:

ويتم من خلال التقطيع والعد، حيث يدرك المتعلم المقاطع وعددها، كالتالي: (الشوارع) (ال/ ش/ وا/ ر/ع)، وهي خمسة مقاطع يشار إليها بالأصابع أو التصفيق.

-المماثلة المقطعية:

يطلب من المتعلم الإتيان بكلمات مماثلة مقطعيًا للكلمة المســتهدفة مثل المزارع/ المدافع/ المخادع.

-التمييز:

يتم الضغط على المقطع الذي يتضمن الصوت المراد تمييزه.

التلاعب بالأصوات:

ويتم ذلك من خلال التعويض والإضافة والتقليبات، مع عزل المهمل ومراعاة المستعمل.

ثانيا -أنشطة التطابق الصوتي الخطي (اكتشاف الحرف):

-المستوى الأول: (الجملة)

الـــــــــــــتـــــــــــــمـــــــــــــيـــــــــــــيـــــــــــــز

يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الكلمة كتابيًا وقراءة الجملة قراءة مقطعية إلى كلمات ونطق الكلمات خارج وداخل التركيب (منعزلة)، مثل: الشوارع فى المدينة / واسعة.

- الحذف والإضافة:

ويتم من خلال إضافة أو حذف كلمات أخرى للجملة.

-تدوين الجملة على اللوح:

(الشــوارع فى المدينة واســعة) والتركيز على ربط الحرف المرســوم بالصــوت وقراءتها من طرف المتعلمين قراءة مقطعية.

إعادة ترتيب الكلمات وتشويشها:

ويتم ذلك بهدف أن يربط المتعلم بين المنطوق ورمزه.

المستوى الثاني: (الكلمة)

أ –استخراج المفردة من خلال الحذف بعد عملية التقطيع (الشوارع).

ب –القراءة المقطعية: تقرأ المفردة وتقطع خطياً مع الربط بالصورة السمعي، كالتالي: (أل / شَ / وا / ر / ع)

ج– **التقطيع:** تتم تقطيع الكلمة إلى حروف وعدها، كالتالي: (ا / ل / شَ / و / ا / ر / ع)، وعددها (٧).

د –**التلاعب بالأصوات:** وذلك من خلال الإضافة والتقلبات والتعويض.

هـ –**التعرف على الحرف:**

يتعرف المتعلم على إســـم الحرف (العين) وأن يتعرف على مكان الحرف، ويتعرف على كيفية كتابته في البداية.

و –العزل:

تعزل الوحدة الخطية المقصـــودة ثم تكتب تحت الحرف المعزول بدون حركات، كالتالي: (المزارع).

ز– ربط الحرف بالأشكال الخطية:

ويتم من خلال تسمية مكونات الوحدة الحرفية الخطية، وهي الحرف (ع) والأشكال، وعند النطق يكتب الحرف بالسكون (عْ) (بن موسات، ٢٠١٨، ٩٥ – ٩٦)

2.9. العلاقة بين اللغة والوعي الصوتي

اهتمت العديد من الدراســات الحديثة بالوعي الصــوتي وأثره في تنمية مهارات اللغة، مثل دراسـة المطيري (2020)، ودراسـة الهلال والنعيم (2021)، ودراسـة المدادحة (2021)، ودراسـة قنديل (2021)، ودراســة محمد والعتريس (2022)، حيث يعد الوعي الصــوتي أحد أهم مكونات عملية النظام الصــوتي المســتخدم في اللغة المكتوبة والمنطوقة، كما ترتبط تنمية مهارات الوعي الصوتي ارتباطا وثيقًا بتنمية المهارات اللغوية كالإستماع والتحدث والقراءة. (إبراهيم، ٢٢،٢٠١٢)

كما توصـلت دراسـة وايس (2005)Wise إلى وجود علاقة إيجابية بين الوعي الصـوتي والمهارات اللغوية، حيث أن معرفة مفردات اللغة التعبيرية والإســتقبالية تســهم في مهارات الوعي الصـوتي. وأشـارت دراسـة كل من (2007) Chiang & Evans Bra chew أن الأخطاء في الكلام مرتبطة بالقصـور في مهارات الوعي الصـوتي، كما أوضـح (2007) Kirk & Gillon أن القصـور اللغوي يرجع إلى القصـور في مهارات الوعي الصـوتي، وأشـارت نتائج دراسـة (2007) Mann & Foy إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات اللغة والنطق لدى الأطفال وبين مهارات الوعي الصــوتي، حيث أكدت على العلاقة الوثيقة بين قصــور الوعي الصــوتي بتدني مســتوى المهارات اللغوية الإستقبالية والتعبيرية.

ولقد أشـار سـليمان (2013) إلى أن مخزون الكلام لدى ذاكرة الطفل يعد الأسـاس للوعي الصــوتي، حيث يقوم الطفل بتخزين الكلمات التي يســمعها لأول مرة بطريقة شــمولية فى ذاكرته طويلة المدى، وتزدحم ذاكرته نتيجة زيادة المفردات، حيث تختلط الكلمات المتشــابهة صــوتياً، مما يؤدي إلى أن مخ الطفل يقوم بتجزئة الكلمات إلى مقاطع، وذلك هو أساس الوعي الصـوتي، وبذلك يصبح الطفل قادرًا على التمييز بينها. لذا فإن العلاقة بين الوعي الصوتي علاقة متداخلة ومتبادلة، فالوعي الصوتي يعد أفضل منبئ بالقدرة على القراءة خلال فترة ما قبل الإلتحاق بالمدرسة.

كما أوضح أحمد وآخرون (٢٠١٨، ٥٩٢) أن الوعي الصوتي يتمثل في قدرة التلاميذ على القدرات التي تتجاوز ما وراء اللغة، بمعنى قدرة التلميذ على تقسيم الجمل إلى كلمات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع وتقسيم المقاطع إلى أصوات، مما يتطلب تجزئة الكلمة إلى وحدات أصغر تمثل في حقيقتها صورة كتابية هجائية. وعلى الجانب الآخر، فإن إدراك أصوات الوحدات التي تتكون منها الكلمة يساعد على فهم سبب كتابة الكلمة بهذه الصورة، فضًلا عن قدرتهم على التنغيم. (سليمان، ٢٠١٢، ص٥٣).

وأضاف Kou & Anderson (2011) أن القدرة اللغوية لدى الأطفال تتمثل في قدرتهم على استخدام قواعد اللغة وقدرتهم على تعلم المقاطع الصوتية.

2.10. العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة

أشارت جيهان علوش (٢٠١٢) إلى أن الوعي الصوتي يتضمن ستة عناصر أساسية (التنغيم/ المزج الصوتي) تقسيم الكلمات إلى أصواتها، تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتقسيم الجمل إلى كلمات، حيث أن تنمية هذه العناصر لدى الطفل تساعده على اكتساب مهارات اللغة المختلفة، لا سيما الكتابة والقراءة. وهذا ما أظهرته نتائج دراسة محمد (٢٠١٢ ، ١٧٩-١٨٥)، والتي أثبتت العلاقة الموجبة بين القدرة على القراءة والنمو في مهارات الوعي الصوتي، وأن الوعي الصوتي يؤدي دوراً فعالاً فى تعليم القراءة، كما أن صعوبة القراءة لدى الأطفال فى سن المدرسة الإبتدائية ترجع إلى عدم القدرة على الوعي الصوتي المباشر، وأن تدريب الأطفال على الوعي الصوتي في سن مبكر له الأثر البالغ في تعليمهم القراءة والكتابة.

وأوضحت دراسات مصطفى (٢٠١٧، ص٢) و (سليمان ٢٠١٢، ص٦٨) أن أهمية الوعي الصوتي تتمثل في أن تعليم التلاميذ القراءة يتطلب المعرفة الصريحة بالجوانب الصوتية

للكلام، حيث أن على التلميذ، لكي يكون قارئًا جيدًا، أن يتعلم التطابق بين الحروف وصـــورها الصـوتية المتنوعة. كما أن أهمية الوعي الصـوتي لا تتمثل في كونها ركيزة أسـاسـية لتعلم القراءة فحسب، بل إنه ضروري لتعلم التهجي وإكتساب مهارات الكتابة. لذا فإنه من خلال تدريب التلاميذ على تجزئة الكلمات إلى فونيمات مسـتقلة سـيتمكنون من تكوين الكلمات المتنوعة، مما يسـاعدهم على ربط الحرف بالصـــوت الذي يدل عليه. وبذلك ترتبط مهارات الوعي الصـــوتي ارتباطًا وثيقًا بالنمو الكتابي والقرائي لدى التلاميذ، وتعتبر من المؤشرات الهامة لتطوير مهارة القراءة.

وقد أوضـح حشـاني (٢٠١٢) أن الصـعوبة في الوعي الصـوتي تؤدي إلى العسـر القرائي، فيما ذكر منتصـــر (٢٠١٤) أن عســـر القراءة مرتبط بمســـتوى الوعي الصـــوتي لدى الطفل. كما أوضـــحت دراســـة Michal et al (2007) وجود علاقة قوية بين مهارات القراءة ومعالجة الوعي الصـوتي، وأشـارت دراسـة Pannell (2013) إلى تحديد العلاقة بين الوعي الصـوتي وبين القدرة على القراءة، حيث شملت عينة الدراسة من (٢٤٤) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع، والتي أظهرت نتائجها وجود ارتباط دال بين درجة اختبار الوعي الصـوتي وبين القدرة على القراءة، حيث أشـارت الدراســـة إلى أهمية دراســـة وتنمية الوعي الصـــوتي، لما له من أثر فعال في تنمية مهارات اللغة المختلفة كالقراءة والكتابة، وبذلك يطور الوعي الصـــوتي الوعي للقافية بشـــكل تلقائي وطبيعي لدى التلاميذ (محمد،٢٠١٨ ،ص١٣٦). وبهذا يكون التلاميذ قادرين على التعرف على صـــوت الحرف وتكوين كلمات جديدة. ومن هذا المنطلق تبرز العلاقة القوية بين الوعي الصـــوتي والقدرة على القراءة كمؤشر لنجاح عملية القراءة فيما بعد (Jonson,2012 , p.20)ومن ثم فإن التعرف على الأصـوات المختلفة التي تتكون منها الكلمة تُعد الركيزة الأسـاسـية لتعلم القراءة والكتابة (Zygo, p.20).

ومما سبق يتضح أن الوعي الصوتي هو المعرفة الخاصة بأصوات اللغة، حيث تتضمن هذه المعرفة التحكم بأجزاء الكلمة وإدخال التغييرات المختلفة والوعي بتركيبتها. ومما سبق يتضح أن الوعي الصوتي هو المعرفة الخاصة بأصوات اللغة، حيث تتضمن هذه المعرفة القدرة على التحكم بأجزاء الكلمة وإدخال التغييرات المختلفة والوعي بتركيبتها.

2.11. أهمية الوعي الصوتي لاكتساب القراءة:

تعد صعوبات القراءة الأكثر انتشارا بين طلبة صعوبات التعلم، وتشير الإحصائيات إلى أن الضَعف في القراءة ينتشر بنسبة قد تصل إلى ٢٠٪ تقريبًا لدى أطفال المدارس الإبتدائية، وأن نسبة هذا الإضطراب يزداد في البنين أكثر من نسبة انتشاره لدى الإناث، وبنسبة قد تصل إلى الضعف تقريبًا، كما أن مشكلة الضعف فى القراءة تنتشر بصورة كبيرة في الصفوف الثلاثة الأولى فى المرحلة الإبتدائية، وهو ما يشكل خطورة بالغة ومشكلة تستدعى الإهتمام والإنتباه، حيث تتسم هذه الصفوف الثلاثة بالنمو السريع فى القراءة مقارنة بالصفوف الأخرى، مما يجعل من هذا الإضطراب عائقا لطاقات متفجرة لدى هؤلاء الأطفال، حيث أشار تقرير الفريق الوطني للقراءة لمجلس الشيوخ الأمريكي (National Reading Panel) عام (2000) بدراسة تحليلية ل(٥٢) بحثا تجريبيًا تم نشره في مجلات علمية محكمة إلى التأثير الفعال لتعليم مهارات الوعي الصوتي على تعلم الكتابة والقراءة، حيث أن التعليم الواضح والصريح والمباشر لمهارة الوعي الصوتي ذو نتائج إيجابية للطلاب الذين يعانون من ضعف القراءة والطلاب العاديين، وأيضًا الأطفال الذين هم في خطر الوقوع في صعوبات العسر القرائي مستقبليًا. (الناطور، ٢٠٠٧)

ويوضح يعقوبي (٢٠٠٣) أن قدرة الوعي الصوتي تمثل جزءًا من قدرة عامة تعرف بالوعي اللغوي (language awareness)، والتي تتضمن مركبات مختلفة أخرى، بالإضافة إلى الوعي الصوتي، ومنها قدرة الوعي البراجماتيكى، والوعي الستاتيكي، بالإضافة إلى الوعي الصرفي. ومن

بين جميع مركبات الوعي اللغوي يبرز الوعي الصـوتي بوصـفه مركبًا أسـاسـيًا في عملية اكتسـاب القراءة.

كما أشــار "Anthony"إلى دور العمليات الصــوتية في القراءة، حيث أن أشــهر أسـباب العسر القرائي أو الديسليكسيا تتمثل في صعوبة المعالجة للأصوات اللغوية في لغة ما، أو ما يعرف بضــعف المعالجة الصـوتية، حيث أشـارت الأبحاث إلى ثلاثة أنواع من القدرة في المعالجة اللغوية الصوتية. (Anthony et al ،2005)

النوع الأول: الذاكرة الصوتية(Phonological Memory)

ويقصد بها تخزين وتمثيل المعلومات فى الذاكرة لفترة قصيرة على شكل صوتي.

النوع الثاني: الإســـترجاع الصـــوتي للمخزون الدلالي للكلمات (Phonological Access to lexical storage)

ويقصد بها القدرة على استرجاع الشفرة الصوتية من الذاكرة.

النوع الثالث: الوعي الصوتي(Phonological Awareness)

ويقصـد بها درجة حسـاسـية الشـخص للبناء الصـوتي فى اللغة الشـفوية، حيث أن القدرات الثلاثة متداخلة ومتكاملة، كما أنها تؤدي دورًا هامًا فى اكتساب مهارة القراءة.

وأشــار "مصــطفى بدري" أن أهمية الوعي الصــوتي وتعلمه في المرحلة المبكرة من تعليم القراءة تكمُن فى أنـه يؤهل الطفل لفهم بنـاء الكلمـات المنطوقـة، ممـا يجعلـه قـادرًا على التلاعـب بالوحدات الصـــوتية، فيحذفها تارة ويضـــيفها تارة لتكوين وإنتاج كلمات جديدة، حيث لا يتم ذلك الأمر إلا من خلال تمكن الطفل من الأسـاسـيات الأبجدية والهجائية من خلال إقامة روابط سـليمة

وقوية يتم إدراجها فى أنشـــطة التهجئة والقراءة، مما يدعم عمليات التجهيز الصـــوتي من ناحية والوعي الصوتي من ناحية أخرى. (بدري، ٢٠٠٥، ص٨٠)

ويمكن إبراز أهمية الوعي الصـــوتي في تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في أنه من الأسس الهامة في تعلم القراءة والكتابة، حيث يؤدي الوعي الصوتي دوراً مهمًا في علاج صعوبات القراءة، كما يعد نقطة ارتكاز في مشاريع وبرامج علاج صعوبات القراءة، وذلك لأن سبب الصعوبة يبدأ بعد إدراك المتعلم أن الكلمة المنطوقة تتكون من أصـــوات منفصـــله فردية، حيث أن التدريب على الوعي الصـــوتي يعد من عوامل النجاح في التعرف على الكلمة، فهو يؤدي دورًا مهمًا في التحليل القرائي المبكر. كما أنه له دورًا إيجابيا في التهجئة والقراءة، خاصـــةً عند ربط الرموز والوحدات الصوتية التي تمثل هذه الوحدات. ولذا يصعب في غياب الوعي الصوتي فهم العلاقة بين الحروف وأصواتها، حيث يُساعد الوعي الصوتي على تنمية فك الترميز والتعرف لدى التلاميذ ذوي العســـر القرائي. كما يمثل التدريب على مهاراته فائدة أكثر لتعليم القراءة للتلاميذ من التدريس الضـــمني، بالإضـــافة إلى أنه يحســـن من القدرة الكتابية والإملائية لدى التلاميذ. ويمثل الوعي الفونيمي أحد مكونات الوعي الصوتي، حيث أنه ركيزة أساسية لزيادة فعالية التدريس بمدخل الوعي الصـــوتي، كما يزيد من قدرة المعلم على التأثير في التلاميذ، مما يؤثر إيجابيًا في طريقة تدريســـه للتلاميذ، وبالتالي يؤدي إلى تنمية مهاراتهم فى القراءة. (الشحات، ٢٠١٢، ص٣٤٧)

وأشار السيد ورسلان إلى أهمية الوعي الصوتي في اكتساب القراءة، حيث يسهل الوعي الصـــوتي تعلم الحروف الأبجدية. كما أن لكل حرف صـــوت محدد، حيث يعمل الوعي الصـــوتي على زيادة الإنتباه لكل حرف في الكلمة، بما يتفق مع طبيعة الكتابة والقراءة، بالإضـــافة إلى أنه يعمل على تنمية مهارات التعرف وفك الترميز لدى الطلاب ضـعاف القراءة، ويسـاعد على التعرف على الأصـــوات، مما يمثل تأثيرًا فعالًا في قدرة الطلاب على التعرف على الكلمات. كما يمكن

الوعي الصوتي الطلاب من إجادة النطق وإخراج الحروف من المخارج الصحيحة، ويربط بين الرمز المكتوب ونطقه، مما يساعد على نطقه بشكل صحيح وعدم الخلط بينه وبين الأصوات المختلفة، الأمر الذي يزيد من القدرة الكتابية والإملائية لديهم. (السيد ورسلان، ٢٠١٩)

في ضوء ما سبق تستنتج الباحثة أن أهمية الوعي الصوتي تتمثل فيما يلي:

يعتبر الوعي الصوتي من الأسس الهامة لتعلم اللغة المكتوبة، حيث يؤدي دورًا أساسيًا في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، مما يؤدي إلى تطوير وتحسين القراءة لدى المتعلمين. كما أن تطور الكتابة والقراءة يعتمد على مهارات ذهنية ولغوية متمثلة فى الوعي الصـــوتي؛ أي معرفة تركيب الأصوات والحروف مع القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة. ويؤدي الوعي الصوتي دوراً مهماً فى تنمية مهارات اللغة كالكتابة والقراءة وتمكين التلاميذ من النطق الســليم للكلمات التي تتشكل من مقاطع مختلفة، بالإضافة إلى تمكين المتعلمين من معرفة الأصوات، مما يؤثر إيجابيا في قدرتهم على معرفة الكلمات.

2.12. فهم المقروء Reading Comprehension

2.12.1.تعريفات القراءة:(Reading)

تعد القراءة مهارة لغوية يبرز دورها فى الإتصـال اللغوي، حيث أنها خير وسيلة لاكتساب الفرد للعلوم والثقافة. كما أنها عملية معرفية تقوم على تفكيك الأحرف والرموز الهجائية لإدراك المعنى، كما أنها وسـيلة يتم من خلالها اسـتقبال رسـالة المرسـل أو الكاتب حيث إنها مفتاح من مفاتيح اللغة.

ولقد تعددت التعريفات التي تناولها العلماء والباحثين في مجال علم النفس، ويمكن توضيح تعريفات القراءة من خلال عرض ما يلي:

تعرف القراءة لغةً:

القراءة عند علماء اللغة يقصـــد بها الإهتمام بالمقروء والتمييز بين الأفكار، وورد فى المعجم الوسيط مادة قرأ وتضمنت الأفكار (قرأ) الكتاب – قرأ الكتاب أي تتبع كلماته، ولم ينطق بها وقرأ عليه السلام؛ أي أبلغه إياه، وقرأ الآية من القرآن الكريم: نطق بألفاظها عن حفظ أو عن نظر، وقرأ الشيء: قراء وقرآنا: جمعه وضمه بعضه إلى بعض. (مجمع اللغة العربية ٢٠٠٤، ٧٢٢)

اصطلاحا:

تعرف القراءة ذلك النشاط أو العملية المعرفية التي تقوم بشكل أساسي على تفكيك وتحليل الأحرف والرموز الخاصة بالكلمات وقراءاتها بصورة واضحة ومفهومة على شكل جمل مفيدة، أي أنها عملية يقوم فيها الفرد بتوضيح معنى الكلمة وفك رموزها .(لطيفه، ٢٠١١، ص٩)

عرف فضل الله (١٩٩٨، ص٦٥) القراءة بأنها عملية عقلية وانفعالية وعضوية تترجم من خلالها الرموز المكتوبة بهدف نطقها وفهمها والإستفادة منها فى حل المشكلات.

عرفها عاشـــور والحوامدة (٢٠٠٣، ص٦٤) أنها عملية عقلية مركبة، ذات شـــكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، حيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها فى حين أن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المتعلم فى التعليم فهي تســـتلزم الربط والفهم والاستنتاج.

كما عرف مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤، ص٧٢٢) بأنها عملية نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع مع مراعاة عدم الإبدال أو التكرار أو الحذف وسلامة النطق، كما يراعى سلامة النطق وصـــحة الضـــبط الإملائي والنحوي عند القراءة، إذ يقصـــد بها عند علماء اللغة الإهتمام بالمقروء والتمييز.

عرف عواد السـرطاوي (٢٠١٥، ص٢١٩) القراءة بأنها عملية مركبة تعتمد على مهارات لغوية ومعرفية، حيث لا بد من امتلاك القارئ قدرات لإدراك الرموز المكتوبة واسـتعادة وتخزين وترجمة ودمج المعلومات والوصول إلى الإستنتاجات.

كما عرفها شحاته (٢٠١٦، ٩٣) بأنها عملية النطق بالجمل والكلمات بصوت مسموع مع مراعاة سلامة النطق وعدم التكرار أو الإبدال أو الحذف ومراعاة صحة الضبط النحوي والإملائي.

وعرف الفتاح البجة (٢٠١٧، ٢١٧) القراءة بأنها العملية التي يتم من خلالها ترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات مسموعة وألفاظ مكتوبة، حيث تعتمد على ثلاثة عناصر وهي نشاط الذهن فى إدراك معنى الرمزي والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل الرمز، ورؤية الرموز بالعين.

ومن خلال العرض السـابق يمكن القول أن القراءة عملية عقلية معقدة تتطلب الفهم والإسـتنتاج والربط وحل المشـكلات والتقييم ونقد ما يقرأ، حيث أن القراءة ليسـت مجرد فك الرموز المكتوبة بل أن القراءة مهارة لغوية يتم من خلالها تحويل الرموز المكتوبة إلى معاني مفهومة ومقروءة وتذوق النص والتفاعل معه ونقده وتوظيفه في سـلوكه الذي يصـدر أثناء القراءة وبعد الإنتهاء منها.

2.12.2. عناصر القراءة

الصوت: ويقصد بها تمييز الرموز والتعرف عليها ونطقها بشكل صحيح.

الرمز: ويقصد بها الكلمات والحروف والعبارات والألفاظ.

المعنى: ويقصد بها الفهم؛ أي ما يستخلصه القارئ مما يقرأ، حيث تضم القراءة عمليتين متصلين هما:

العملية الأولى (ميكانيكية):

وتتمثل فى رؤية القارئ للكلمات والتراكيب والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصـــري والنطق بها من خلال جهاز النطق.

العملية الثانية (عقلية):

يتم من خلالها تفسير المعنى وتتضمن الفهم المباشر (الصريح) والفهم الضمني (هو فقد ما بين الســـطور) والتذوق والتحليل ونقد المادة المقروءة والاســـتماع وإبداء الرأي المادة المقروءة. (موسات وآخرون، ٢٠١٨، ٧٨)

2.12.3. مهارات القراءة (Reading Skills):

يرى عمر المغراوي (٢٠١٧، ص ٢٠) أن مهارات القراءة تتمثل فى قدرة التلميذ على استخلاص الفكرة الرئيسية من النص وتفسيرها واستخراج الإستنتاجات من النص المدروس.

فيما أوضـــحت نصـــر (٢٠١٤، ص ٦) بأن مهارات القراءة تعبير عن قدرة التلميذ على التمييز بين المفرد والجمع والمثنى، وعلى توظيف الأسماء واختيار شكل الحرف المناسب ووصل المقاطع وإكمال الكلمة بالحرف الناقص بالإضـــافة إلى قدرته على اســـتخراج أدوات الإســـتفهام واستخدامها.

عرفت جمعة (٢٠١٧، ص٩) مهارات القراءة بأنها قدرة الطالب فى المرحلة الأساسية على النطق السليم للحرف وقراءة الكلمات المكونة من هذه الحروف بأقل قدر من الأخطاء.

كما أشار كل من قدي (٢٠١٧، ٣٠)، منصوري وعروم (٢٠١٥، ١٥) إلى مهارات القراءة فيما يلي:

١- **مهارة التعرف:**

وتتمثل في التعرف على الكلمة والجملة والتمييز البصري بين أشكال الحروف، والتمييز الصـــوتي بين نطق الحروف، وربط الرموز المكتوبة بالرموز الصـــوتية والتعرف على الحروف الهجائية فى أوضاعها.

2- مهارات الفهم:

ويقصـــد بها القدرة على القراءة في وحدات فكرية والقدرة على فهم الكلمات من الســـياق واختيار المعنى، والقدرة على الإستنتاج.

3 - **مهارات النطق:**

وتعني تمييز ونطق الأصوات المرققة والمفخمة والتمييز بين الأصوات المهجورة والأصوات المهموسة، وأيضًا التمييز بين الأصوات الشديدة والمتوسطة وبين الأصوات الرخوة .

4- **مهارة الطلاقة:**

ويقصد به نطق الكلمة بصورة تامة وعدم إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة والأداء باستمرار دون تكرار وحسن الوقف.

فى ضوء ما سبق يتضح للباحثة أن القراءة من المهارات الهامة التي لا بد من اكتسابها لاعتماد المعرفة والوصـول إلى الفهم القرائي، حيث يجب توفر القدرة الجسـمية والعقلية والنفسـية والمعرفية مع ضـــرورة تحديد الأهداف المطلوبة، وذلك لكي يســتطيع القارئ اســتخراج المعنى الكلي للنص المقروء والإســـتفادة منه، كما أن النشـــاط العقلي هو العامل الرئيســـي في الفهم القرائي، حيث يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة، ويعتمد على خبرات المتعلم السابقة، حيث يمكن قياســـه بمدى قدرة المتعلم على اســتخدام ما يمتلكه من مهارات لتكوين المعنى. وفي هذا الصـدد، لابد من تشـجيع الطلاب على قراءة القصـص، وقراءة الحروف، وحل الألغاز اللفظية، واللعب بالكلمات، وسجع الكلمات، وأيضًـا تحدُّث الطلاب عن اهتماماتهم مع الأخرين، فكل هذا يؤدي إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي، وبالتالي تنمو معه باقي المهارات اللغوية.

4- مركبات القراءة (المركبات البصرية والمركبات الصوتية):

يســـتهدف تعليم القراءة إكســـاب المتعلمين مهارات آلية تســـاعدهم فى حل الرموز الأبجدية، وربطها بأصـــواتها التي تشـكل الجمل والعبارات والكلمات، حيث أن عدم الإتصـــال من الصـوت والرموز لا تحدث القراءة ،كما أن تعليم القراءة يتطلب إلى نوعين من الإدراك وإلى نوعين من التمييز، وهما التميز البصـري والتمييز السـمعي، أي أن عملية القراءة تتطلب اسـتقبال سـمعي للوحدات الصـوتية ومن ثم إسقاط المدخلات السمعية على الصـورة البصـرية للرمز ومحاولة الربط بين الصـورتين السـمعية والبصـرية للوحدة الصـوتية، وذلك من خلال اختزانها فى الذاكرة البصـرية والسـمعية، حيث تتمثل فى القدرة على تمييز الأصـوات ومواضـع الفصـل والوصـل من الكلمات والمقاطع، كما أن نقطة البداية هي إدراك الفونيمات ووظائفها التطبيقية (زهران، ٢٠٠٩).

أ- **المركبات الصوتية:**

ويقصد بها التمييز الصوتي بين نطق الحروف وربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة. (قدي، ٢٠١٧، ٣٠)

وتتضمن المركبات الصوتية مهارات النطق، حيث من خلالها يتم التمييز بين الأصوات المهجورة والأصوات المفخمة والأصوات المرققة وبين الأصوات الشديدة والمتوسطة والرخوة. (منصوري و عروم، ٢٠١٥، ١٥)

ب- **المركبات البصرية:**

تعد القراءة عملية عضوية والعين هي العضو الأساسي الذي يتمكن الإنسان من خلاله رؤية المكتوب وقراءته قراءة صامتة، حيث أن سلامة هذا العضو تسهم بشكل كبير فى الأداء القرائي الجيد. لذا فسلامة البصر تعد أمرًا مهمًا بالنسبة لنجاح عملية القراءة، كما أن المقصود بسلامة البصر عدم وجود أي عيب فى العين من الناحية التركيبية، كوجود حول أو ضعف فى البصر أو فقدان سواء كلي أو جزئي، لأن عملية القراءة تتطلب الرؤية الواضحة للكلمات وملاحظة ما بينها من اختلاف، إذ لا يكفي أن يكون البصر سليمًا من الناحية العضوية فقط، وإنما يحتاج ذلك إلى القدرة على الإدراك الجيد بين الأشكال المختلفة للحروف المكونة للكلمة ومعرفة الفرق بينها. لذا لابد من الإدراك البصرى لدى المتعلم، حيث يلاحظ في بعض الأحيان بعض المظاهر التي تدل على عدم نضج المتعلم كرؤية الأشياء وإغفال تفاصيلها أو ظاهرة قلب الحروف. (الناشف، ١٩٩٩، ٣٣)

ولقد أشار احمد عبد اللطيف إلى أن اضطراب الإدراك البصري والذي يتمثل فيما يلي:

التمييز البصري:

الكثير من الطلاب لا يســـتطيعون التمييز بين الكلمات والحروف (من ذوي صـــعوبات القراءة).

التمييز بين الكلمات المتشابهة:

ومثال ذلك (قاد / عاد)، مما يؤدي إلى حدوث خلل فى القراءة نتيجة الإضـــطراب فى الإدراك البصري وعدم تمييزه للكلمة المقروءة.

كما حدد الخليفة (٢٠٠٤، ١٤٦) ويونس وآخرون (١٩٩٨، ١٨٤) أن مهارات التعرف فى الإدراك البصـــري للحروف تتمثل في التمييز بين الحروف بصـــرياً ومعرفة إســـم الحرف والإدراك السـمعي للحرف والربط بين الحرف وشـكله وتمييز الكلمات والقدرة على التحليل البصـري للكلمات من أجل التعرف على أجزائها. (عبداللطيف ٢٠١٠، ١٢٠)

ومما سـبق يتضـح أن مفهوم القراءة يتمحور حول كونها عملية عقلية مركبة ومجموعة من الرموز والعمليات البصرية، حيث أن لحاسة العين دور كبير فى التمكُن من القراءة الجيدة.

5- التمييز والإدراك السمعي:

يعرف التمييز السـمعي بأنه قدرة الفرد على التمييز بين الأصـوات التي يتضـمنها الكلام، بالإضـافة إلى الحروف المتشـابهة في النطق. ويعد التمييز السـمعي من القدرات الإدراكية الهامة المرتبطة بالنطق وتطور اللغة عند الأطفال، وتتمثل أهميته في العملية التعليمية أن القصـــور في التمييز السمعي يؤدي إلى صعوبة في نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق، فقد يؤدي القصور في

التمييز السمعي إلى الخلط بين الكلمات وخاصّة الكلمات المتشابهة في الأصوات، حيث لا يستطيع المتعلم فهم الكلمة من خلال ذكر جزئها، بالإضـافة إلى صـعوبة فى الذاكرة بعيدة المدى وقصـيرة المدى. (بدران،2004)

2.13. فهم المقروء (Reading Comprehension)

1- تعريفات فهم المقروء:

يعد الفهم القرائي من المواضـيع التي اسـتحوذت على اهتمام علماء النفس واللغة في السنوات الأخيرة، لذا فقد تعددت التعريفات التي تناولت الفهم القرائي، ومنها ما يلي:

تعريف الفهم القرائي لغوياً:

عرف الفهم فى مادة 'فهم' بأنه معرفتك الشـيء بالقلب، وفهمت الشـيء: عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد الشيء، ورجل فهيم: سريع الفهم. (ابن منظور، ١٤٢٣، مادة 'فهم')

واصطلاحا:

يرى نايل (91،2006) أن فهم المقروء عملية عقلية يتم من خلالها التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها من خلال فهم المقروء والتفاعل معه ونقده وتذوقه والإستفادة منه.

ويشير عبد العليم (57،2002) إلى أنها عملية يراد بها معرفة الصلة بين الرموز الكتابية ولغة الكلام، وتتكون لغة الكلام من الألفاظ والمعاني.

بينما ينظر يونج (١٨،,٢٠٠٢-١٩) Yong إلى الفهم القرائي بأنه عملية دينامية نشيطة في البحث عن العلاقات الداخلية في النص.

كما عرف سعد (٢٠٠٦، ٥٢) الفهم القرائي بأنه عملية معرفية عقلية تقوم على أساس مراقبة الطالب لنفسه وللإستراتيجيات التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.

وأضاف لافي (2006) أن الفهم القرائي يعني القراءة الواعية التي من خلالها يستطيع الفرد التنبؤ بالمعاني وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وتلخيصها وتنظيمها وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة وتقويمها، وما يتبع ذلك من قدرة الشخص على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

وعرف علي (٢٠٠٦) الفهم القرائي بأنه استذكار المعلومات والحقائق الموجودة فى النص والتي تتضمن التفاصيل والحقائق وفهم الفقرات والكلمات وتذكر تسلسل الأحداث واستخلاص الفكرة الرئيسية من النص.

وأوضح الصاوي (٢٠٠٩، ٥٧) أن الفهم القرائي عملية تعتمد على مراقبة القارئ لاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.

ويرى عبدالباري (2010، 30-31) أن الفهم القرائي عملية بنائية عقلية تفاعلية يمارسها القارئ بمحتوى قرائي، وذلك بهدف إستخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل عليها من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية.

وعرفها الفارابي وآخرون (٢٠١٩، ٥) بأنها القدرة على إدراك مضـــمون النص المقروء واسـتخراج ما به من معاني صـريحة ومعاني ضـمنية، من خلال قراءة شـاملة لمؤشـرات النص أو رصد دلالة من دلالاته وإعادة تركيبة أو البحث عن عناصر فى سياقه، حيث أن الفهم المقروء يعد عملية نشـيطة لما يحدث فيها من تفاعل قصـدي ذهني ووجداني بين القارئ والنص وسـياق القراءة لبناء المعنى.

و من خلال التعريفات السـابقة للفهم القرائي يتضـح للباحثة أنه عملية تفاعلية بين النص والقارئ والمقارنة، والحكم، والتي تتضـح في القدرة على الفهم والإسـتنتاج، كما أنه عملية معقدة تحتاج إلى عمليات عقلية عليا تبدأ بالإدراك للعلاقات المكتوبة والرموز، حيث يعتمد فهم المقروء على عملية تمييز المعنى و تقديره عن طريق ضـبط التراكيب والمفردات وإلحاق المعاني بها والحكم على النص المقروء ونقده، كما يعتمد الفهم القرائي على الخبرات السابقة والخلفية المعرفية والخبرات السابقة فى فهم التراكيب والمفردات والمعاني الضمنية والصريحة فى النص.

2- أهمية فهم المقروء:

اعتمادا على ما تقدم ترى الباحثة إمكانية إبراز أهمية فهم المقروء من خلال محورين أساسيين:

المحور الأول:

وهو المحور المتعلق بالقارئ، حيث ينعكس عليه الفهم القرائي بتحقيق عدة فوائد في مختلف المجالات، ومنها المجال الفكري والثقافي للمتعلم، حيث يُسـاعد الفهم القرائي في اكتساب القدرة على التصنيف والنقد الموضوعي القائم على الأدلة وإدراك العلاقات بين النتائج

والأسباب، بالإضافة إلى القدرة على إصدار الأحكام الصحيحة، كما يُمكن المتعلم من التحكم في مهارات اللغة وإثراء خبرته واتساع أفكاره والإبداع والإبتكار وتحقيق الصدارة الفكرية والإجتماعية، حيث يصبح المقروء جزءًا لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم.

المجال الإنفعالي والنفسي للمتعلم:

-يُساعد الفهم القرائي فى تكوين اتجاهات إيجابية تجاه القراءة وتنمية الميول القرائية لدى المتعلم والشعور بالمتعة والثقة بالنفس وتقدير الذات نتيجة فهم المقروء.

المجال التعليمي:

يُسهم فهم المقروء في تحقيق العديد من المكاسب للمتعلم، ومن أهمها إزالة الحواجز بين المتعلم والمواد التعليمية، وخاصةً ما يتعلق بضعف فهم المقروء والتقليل من الأخطاء التعليمية نتيجة التركيز على الحفظ دون الفهم، بالإضافة إلى النجاح والتفوق في كافة المواد الدراسية وليس في ماده محددة، كما أنها توفر الوقت والجهد على المتعلم نتيجة سرعة فهم المقروء وعدم اللجوء إلى التكرار والحفظ للتحصيل الجيد.

المحور الثاني:

وهو المحور المتعلق بالمجتمع، حيث تتمثل أهمية الفهم القرائي لديهم في المساهمة في حل مشكلات المجتمع من خلال الإستفادة من خبرات الأفراد فى حل مشكلات مجتمعهم ومشكلاتهم، ووجود نخبة من الرواد والقادرة في شتى المجالات، تتسلح بالفهم العميق والعلم الغزير، مما يؤدي إلى فتح آفاق إبداعية عن طريق تقديم مقترحات لتقديم صيغات جديدة لما يقرأ وتطوير عملية ضبط المفردات، أو من خلال تفسير المقروء برؤية خاصة بالقارئ ربما لم يقصدها الكاتب

ولا يكون مصرح بها في النص، حيث أنها عملية انفعالية وتفاعلية بين النص والسياق والقارئ، مما يؤدي إلى توليد أفكار جديدة واســـتيعاب الأفكار المتضـــمنة في النص وتعزير جوانب الإبتكار والإبداع فى شتى المجالات وشيوع النقد البناء القائم على الفهم.

كما يتضـــح مدى أهمية الفهم القرائي فى إيجاد قارئ متســـلح بالمعرفة فى كافة الميادين، حيث يهدف الفهم القرائي إلى اكتســـاب المتعلم مهارات القراءة وتمكينه من فهم المواد القرائية وفهم النصوص واستيعابيها.

2.14. العوامل المؤثرة فى فهم المقروء:

تعد المهارة الأســـاســـية التي تواجه القارئ في نظام اللغة العربية الهجائية هي تكوين العلاقة بين أصـوات الكلام والرموز المكتوبة. ولتكوين هذه العلاقة يجب إدراك أن الكلمة تتجزأ إلى وحدات صـــغيرة تمثل في حقيقتها صـــورة هجائية كتابية، ويتطلب التلفظ بالكلمة تجميع معلومات صـوتية حول كل وحدة صـوتية. لذا يُساعد فهم إدراك الأصـوات للوحدات التي تتشكل منها الكلمة إلى فهم سبب كتابتها بهذه الصورة. وعلى الجانب الآخر فإن العلاقة بين المهارات المرتبطة باللغة في المجال الصوتي وبين القراءة تتجلى في العديد من المجالات، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود عدة عوامل تعمل على تشكيل الوعي الصوتي والمهارات التي تؤثر فيه، من خلال التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي الصوتي، مما يؤدي إلى تحسين مستوى النطق، و فهم اللغة، والطلاقة الكلامية والتعبير اللفظي. كما أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في الوعي الصوتي، وهي:

أ-نسبة الذكاء لدى الفرد:

وتتمثل في القدرات المعرفية التي يمتلكها الفرد كالإنتباه والذاكرة والإدراك، وهي من أهم العوامل التي تؤثر في تشكيل مهارات الوعي الصوتي وتحسينها، حيث يرجع الضعف في مهارات الوعي بالأصوات المفردة إلى ضيق مدى الذاكرة.

ب-الذاكرة اللغوية قصيرة المدى: يتذكر الطلاب المثير المطلوب لفترة كافية، لذا فإن الذاكرة اللغوية قصيرة المدى لها أهمية كبيرة لأداء هذه المهمة المطلوبة.

ج-**إدراك الكلام:** ويقصد بذلك أن يكون الطلاب على مستوى عالٍ من الإدراك للأصوات المطلوبة، وذلك لكي يتمكنوا من تمثيلها لغويًا ويستفيدوا منها في مواقف أخرى، فالطلاب الذين يعانون من ضعف في القدرة على الربط بين شكل المقطع الصوتي أو الحرف يعانون بالتالي من الضعف في أكثر مهارات الوعي الصوتي. (هلالي، 2012، ص: 18)

وأشار عطية إلى العديد من العوامل التي تؤثر على قدرة القارئ على فهم المقروء، ومنها سهولة مفردات المقروء، وقدرة القارئ على الإستيعاب والفهم وإتقان مهارات الإستيعاب القرائي والحكم على النص المقروء وتحليله وعدم التسليم لكل ما يحمل من أفكار إلا بعد التأكد من صلاحيتها ومحاكمته، بالإضافة إلى استعداد القارئ ونضجه القرائي، بما فى ذلك الإستعداد العضوي والنفسي والعقلي والحركة الإرتدادية لعين القارئ وانجذابه لقراءة الموضوع وقدرته على الإستيعاب والفهم ومدى إتقانه لمهارات الإستيعاب القرائي، بالإضافة إلى صلة المقروء بالمعلومات التي يمتلكها القارئ وما يتعلق ببنيته المعرفية وخبراته السابقة ومدى ملائمة الأسلوب الذي يتم به

عرض المقروء لقدرات ومستوى استعداد القارئ وسلامة اللغة وخلوها من التراكيب الغامضة. (عطية2008، 291)

2.15. مهارات فهم المقروء (Reading Comprehension skills)

نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام الباحثين والتربويين، فحددوا مهاراته وتناولوها بالتحليل والتصنيف، فمنهم من اعتبر الفهم القرائي مهارة كبرى تشتمل على عدة مهارات فرعية كاستخراج الأفكار من المقروء وتصنيفها وتحديد غرض الكاتب واتباع التعليمات بدقة وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج والتفريق بين الآراء والحقائق، وتحديد سمات النص وخصائصه، والقدرة على التلخيص والموازنة (شحاته، ١٩٩٦، ١٢٠، يونس، ٢٠٠١، ٢٩٨)

وتعددت تصنيفات المختصين بتحديد مهارات فهم المقروء، فقد صنف بعض الباحثين مهارات فهم المقروء على أنها القدرة على التعامل مع الأساليب البلاغية والبيانية في النص، والتمييز بين الحقيقة والخيال، واكتشاف العلاقات وعمل الإستنتاجات وإصدار الأحكام بالإضافة إلى القدرة على التمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسية. (الحيلواني، ٢٠٠٣،٢٤٦)

ومنهم من صنفها على أنها القدرة على التمييز بين النتائج والأسباب والمقارنة والإستنتاجات والتمييز بين الحقائق والآراء والمقارنة والتنبؤ وتقويم المقروء .(طعيمه ومناع، ٢٠٠٠،١٢٧)

في حين قسمت دراسة جان (٢٠٠٩) مهارات الفهم القرائي إلى (13) مهارة رئيسية يندرج تحتها (47) مهارة فرعية. وتمثلت المهارات العامة في الإستنباط والإستنتاج والتصنيف وإدراك علاقة الجزء بالكل والمقارنة والتباين والوصف والتتابع أو التسلسل والتلخيص والتنبؤ والربط والتجميع والتعميم واتخاذ القرار. وقد اتفق مع التوجه السابق دراسة جاد (٢٠٠٣)، حيث صنفت

مهارات الفهم القرائي إلى أربع مهارات عامة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية. تمثلت المهارات العامة في مهارات الفهم الإستنتاجي، ومنها: تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة، ووضع عنوان مناسب للمقروء ومهارات الفهم المباشر ومنها: ضبط المفردة ضبطًا صحيحًا يساعد على فهم معناها، وتحديد الكلمات المفتاحية في النص. كما أشار دياب(2010، ٨٤٢) إلى مهارات الفهم القرائي، والتي تتمثل في فهم ومعرفة معاني التراكيب والمفردات اللغوية الواردة في النص، واستنتاج الأفكار الفرعية والرئيسة في النص، والتمييز بينهم من خلال امتلاك مهارات الموازنة والربط وإدراك العلاقات المنطقية بالنص واستخلاص النتائج، وتفسير الرموز والمعاني، وتحليل النص إلى عناصره الأساسية، واستشعار المعاني الخفية والظاهرة في النص، واستدعاء المخزون اللغوي للتلاميذ، ونقد النص مع إصدار أحكام موضوعية عليه، فضلًا عن تحديد العناصر الجمالية ووصف العاطفة في النص ومحاكمة المعاني وإصدار الأحكام عليها وتطبيق المبادئ المجردة والمفاهيم العامة في مواقف جديدة ومعرفة اللغة الصريحة والمجازية داخل النص، والتمييز بين القيم والإتجاهات وبين الحقائق والآراء.

2.16. مستويات فهم المقروء:

تعددت تصنيفات مستويات الفهم القرائي وتباينت اتجاهات العلماء في تحديدها نتيجة الإختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها التعليمية من جهة، والعوامل التي تؤثر في فهم طبيعة المحتوى المقروء من جهة أخرى، فمنهم من قسمها كمفردة دون تصنيفها تحت مستوى معين، كدراسة فايز محمد (٢٠١٤-،59-58)، دراسة كريمة السعيدي (٢٠١٣, ٢٧٥) دراسة زمزم محمد (٢٠١٠, ٧٢-٧١)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٣، ٧٦)، ومنها التعرف على معاني الكلمات في السياق، والتفريق بين الخيال والحقيقي وتلخيص النص، وتحديد التفاصيل المهمة، وربط النتيجة

بالسبب، واقتراح بعض الحلول لمعالجة القضايا المطروحة فى النص ، واستقاء القيم المستوحاة من النص ، واقتراح عنوان مناسب ، وتحديد الفكرة الرئيسية

أشار عطية إلى مستويات فهم المقروء فيما يلي:

مستوى الفهم الناقد:

يتضـــمن هذا المســـتوى مهارات عدة، منها التمييز بين الحقيقي والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع.

مستوى الفهم التذوقي:

ويتضـــمن ٤ مهارات، منها: إدراك المعنى المتضـــمن فى التعبير الرمزي، وتحديد مواطن الجمال في التعبير.

مستوى الفهم الاستنتاجي:

ويتضـمن ٦ مهارات، منها: اسـتنتاج الفكرة الرئيسـة والأفكار الفرعية للفقرة، واسـتنتاج هدف الكاتب.

- مستويات الفهم الإبداعي:

ويتضمن عدة مهارات، منها: التنبؤ بالأحداث.

- مستويات الفهم المباشر:

ويتضـمن تصـنيف الكلمات المتشـابهة فى مجموعات، تحديد مضـاد الكلمة، تحديد الفكرة الرئيسية، وتحديد معنى الكلمة. (عطية ١٩٩٩)

كما أشار كل من الناقه وحافظ إلى مستويات فهم المقروء وهي:

ا- مهارات مستوى الفهم المباشر:

وتتمثل في تحديد المعنى المناسـب للكلمة، تحديد المرادف والمضـاد للكلمة، تحديد الفكرة المحورية للنص والفكرة الرئيسية للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية للنص والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني والمكاني وإدراك الترتيب حسب الأهمية.

ب - مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي:

وتتمثل في استنتاج أوجه التشابه والإختلاف في النص وأغراض الكاتب ودوافعه واستنتاج علاقات السـبب بالنتيجة والمعاني الضـمنية في النص، بالإضـافة إلى اسـتنتاج القيم والإتجاهات الشائعة فى النص.

ج- مهارات مستوى الفهم النقدي:

وتتمثل في التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية وبين الرأي والحقيقة والتمييز بين المعقول واللامعقول وبين ما يتصـل بالموضـوع ومالا يتصـل به، والتمييز بين الفكرة الشـائعة والفكرة المبتكرة وتحديد مدى مصـداقية الكاتب ومدى منطقية الأفكار وتسـلسـلها، والحكم على مدى أصـالة المادة ومعاصرتها.

د- مهارات مستوى الفهم التذوقى:

ويقصـــد بها إدراك القيم الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات وإدراك الحالة المزاجية والشعورية المخيمة على جو النص.

هـ-مستوى الفهم الإبداعي ومهاراته:

ويقصد بها إعادة ترتب شخصيات وأحداث القصة بصورة مبتكرة. (الناقه وحافظ2002، 215)

كما أشار عبدالباري إلى أن الفهم القرائي له خمسة مستويات وهي:

-مستوى الفهم السطحي:

ويشتمل على ٤ مهارات لتحديد المعنى المعجمي للكلمة، وتحديد مرادف الكلمة.

- مستوى الفهم الناقد:

ويشتمل على مهارتين وهما: تمييز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

- مستويات الفهم الإستنتاجي:

ويتضـــمن ٦ مهارات للربط بين الأفكار الرئيســية والأفكار الفرعية وتحديد العلاقة بينهما، تحديد الفكرة العامة للنص القرائي، وتحديد الهدف العام للكاتب.

- **مستويات الفهم التذوقي:**

ويتضمن ثلاث مهارات أبرزها استنتاج القيم السائدة فى النص.

- مستويات الفهم الإبداعي:

ويتضـــمن ثلاث مهارات ومنها: التنبؤ بنهاية الموضـــوع بناء على مقدمته. (عبدالباري، ٢٠٠٩)

أشــار العيســوي والطحان (2006) والعزيقي (2009) إلى أن فهم المقروء يتضــمن عدة مستويات، حيث يتطلب كل مستوى عمليات متنوعة، وهي كما يلي:

أولًا-مستوى الفهم الأفقي:

فهم معنى الكلمة:

ويتمثل فى مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من القارئ والكاتب معًا، وأن معنى الكلمة يتغير بتغير موقعها من الإعراب وبتغير أصـــواتها، ويتضـــمن إدراك الكلمات أثناء القراءة عمليتين؛ الأولى تركيز الإنتباه على المادة المطبوعة أو المكتوبة، والثانية اســتثارة العلاقات التي تساعد على تمييز الكلمات من غيرها.

فهم معنى الجملة:

ويعتمد على ترتب الكلمات وتتابعها من خلال فهم الكلمات التي يتكون منها الجملة.

فهم معنى الفقرة:

وهي الوحدة البنائية للموضوع، ويتطلب معرفة مضمون الفقرة والهدف منها، بالإضافة إلى فهم الترتيب التي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنها الفقرة.

فهم الوحدات الأكبر للموضوع أو النص:

يتطلب ذلك من الطالب فهم جميع مكونات الموضوع في فهم الكلمات بوصفها أجزاء من الجمل بوصفها أجزاء من الفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء من الموضوع، ثم بعد ذلك يربط بينها فى تداخل وتكامل ونظام متسق بهدف تكوين صورة واضحة عن المقروء.

ثانيا: مستوى الفهم الرأسي:

-مستوى الفهم الحرفي أو المباشر:

ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأحداث والمعلومات كما وردت صراحة فى النص.

-الفهم الإستنتاجي:

ويقصد به قدرة الطالب على استنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص، بالإضافة إلى قدرته على الربط بين المعاني:

- **مستوي الفهم التذوقى:** هو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن شعوره بالفكرة التي يرمي إليها النص، والخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، حيث يعرف الفهم التذوقي بأنه الفهم القائم على خبرة جمالية تأملية تبدو فى شعور القارئ بما أحس به الكاتب والشاعر.

مستوى الفهم الإبداعي:

ويشير هذا المستوى إلى استخدام المعلومات والحقائق للوصول إلى حلول مبتكرة لمشكلات وردت في النص، أو إمكانية التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالخطأ أو الصـــحة بناء على مقدمات معينة.

فهم الوحدات الأكبر كالموضوع:

يمثل الموضـوع مجموعة من الفقرات المترابطة لتؤدي فكرة متكاملة. ولفهم الموضـوع لا بد من تحديد التفاصـــيل والجزيئات، وتحديد الأفكار الرئيســـة وتنظيم الأفكار في الموضـــوع، وربط الأحداث ببعضـها، وربط معلومات النص بالمعرفة السابقة للقارئ وربط الأسباب بالنتائج على الفهم والإستنتاج.

فى ضوء ما سبق يتضح اتفاق الباحثون فى تصنيفهم لمستويات الفهم القرائي وتباينهم فى البعض الآخر، فقد اتفقوا أن القارئ يصـــل إلى تحديد ما يقرأ بالتدريج من المســـتويات الدنيا إلى المســـتويات العليا، كما أن الفهم القرائي بوصـــفه عملية تفكرية عقلية يمر بمراحل متعددة ومتدرجة ومتراكمة ومتفاعلة ومتداخلة، حيث تبدأ بالمسـتوى البسـيط المتمثل فى مهارات الفهم السـطحي أو المباشـــر، يليه بعد ذلك المســـتوى المركب، والمتمثل في مهارات الفهم الإســـتنتاجي ومهارات الفهم الناقد، ثم يلي ذلك المســـتوى المعقد المتمثل فى مهارات الفهم التذوقي والإبداعي. ولا شـــك أن كل المستويات ذات أهمية بما تتضمنه من مهارات متدرجة لكي تساعد المتعلم على القراءة المبنية على الفهم، حيث لا يمكن عزل المستويات أو المهارات أو الأنماط عملياً عن بعضـها أو إعطاء أفضـلية لمســـتوى أو مهارة علي الأخر أو وضـــع حدود فاصـــلة بينها. كما أنها جميعًا مترابطة ومتداخلة

ومكملة بعضـــها البعض، حيث لا يمكن للقارئ أن يصـــل إلى الفهم الإبداعي إلا بعد إتقان الفهم الإستيعابي والفهم الحرفي إتقاناً تاماً.

2.17. إستراتيجيات فهم المقروء:

تعددت إسـتراتيجيات تطوير الفهم والإسـتيعاب، حيث يعتمد اختيار الإسـتراتيجية المناسـبة على عدة عوامل، كطبيعة المشـكلة التي يعاني منها التلميذ وقدرته القرائية وشـدة الصـعوبة لدية والظروف المحيطة به، كما أن القراءة الجيدة قد لا تتطلب معرفة تطبيق الإستراتيجية فحسب، بل تتطلب أيضاً أين ومتى يتم تطبيقها، حيث أن في كثير من الحالات يتم تطبيق أكثر من إستراتيجية في نفس الوقت وتدريب التلاميذ على ملاحظة التكامل بينها. وتصنف الإستراتيجيات التي تستخدم فى تحسين فهم المقروء طبقًا للعمليات المعرفية والعقلية إلى ثلاث فئات:

أ-إستراتيجية قبل القراءة:

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تنشيط المفاهيم والخلفية المعرفية لدى التلميذ، حيث يتم ربط النص بالمعلومات السـابقة لدى التلميذ، وفي حالة عدم وجود خلفية معرفية للتلميذ حول النص يتم بناء خلفية معرفية من خلال النقاش والحوار واسـتخدام وسـائل تعليمية مناسـبة كالأفلام والرسـوم والصور التوضيحية.

إستراتيجيات أثناء القراءة:

وفيها يتم التدريب على إتباع إسـتراتيجية مناسـبة فى الإسـتيعاب والفهم، كصـياغة أسـئلة محددة حول موضوع الجمل والفقرات، والعلاقة بين الجمل وبين الفقرات، والجمل والمراقبة الذاتية.

ج-إستراتيجيات بعد القراءة:

ويتم فى هذا النوع من الإستراتيجيات الإستيعاب والفهم من خلال المناقشة والحوار وطرح الأسئلة المحددة حول ما تم قراءته وإجراء ملخص لموضوع النص.

وفيما يلى عرض لجميع تلك الإستراتيجيات لعلاج صعوبات فهم المقروء:

-إستراتيجية التحضر الذهني:

تعتمد هذه الإستراتيجية على محاولة التنبؤ بطبيعة المعلومات الواردة بالنص، حيث يعتمد في ذلك على ما يمتلكه الطالب من خلفية معرفية مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالمادة المراد قراءتها، إذ أن الموضوعات الجديدة يصعب استيعابها نتيجة عدم قدرة الطالب بالتنبؤ بما تتضمنه من معلومات. ويعد قيام المعلم بإجراء نقاش أو حوار حول موضوع النص من أفضل الطرق لتفعيل المعرفة المسبقة بموضوع النص (سعد، ٢٠٠١، ٥٠). ومن خطوات تلك الإستراتيجية:

الخطوة الأولى (إعداد الأسئلة حول النص)

يقوم المعلم بقراءة النص للتلاميذ وتحديد الأفكار الرئيسية فى فكرتين أو ثلاثة. ولتفعيل المفاهيم المعرفية والمعرفة السابقة يقوم المعلم بطرح سؤال حول شيء أو حدث معين مشابه لموضوع الدرس ويقع ضمن خبراته.

الخطوة الثانية (الحوار قبل القراءة)

يســـتطيع التلميذ تفعيل المفاهيم المعرفية الملائمة لموضـــوع النص من خلال المناقشـــة والحوار.

الخطوة الثالثة (القراءة الصامتة للنص)

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص قراءة صـامتة، حيث يمكنهم ملاحظة صـحة تنبؤاتهم حول محتوى النص.

الخطوة الرابعة (الحوار بعد القراءة)

وفيها يقوم المعلم بطرح عدة أسئلة، والتي يتطلب الإجابة عليها قيام التلميذ بإصدار حكم أو استنتاج معين.

الخطوة الخامسة (التأكد من الإستنتاج)

وفيها يقوم المعلم بطرح الأسئلة للتعرف على سبب الإستنتاج الذي قام به التلميذ.

إستراتيجية الإطلاع المسبق

يطلب المعلم من الطالب إلقاء نظرة ســـريعة على النص، ســـواء بالنظر إلى الأشـــكال التوضـــيحية أو الصـــور أو قراءة العناوين الرئيســـية أو الفرعية أو قراءة فقرة ما، حيث تســـاهم تلك الإسـتراتيجية في مسـاعدة الطالب على تكوين النموذج الذهني للمادة التي سـيتم قراءتها فضـلاً عن مساعدة الطالب على تنظيم الأفكار الرئيسية. (Norton, 2003,50)

طريقة النمذجة

تعد النمذجة من الطرق الهامة فى تدريب التلميذ ومســاعدته في كيفية إســتنتاج معلومات معينة من النص، وذلك من خلال البحث عن معلومات وأدلة فى النص يمكن أن تبنى عليها عملية الإستنتاج. ويمكن أن يقوم المعلم بشرح استنتاج محدد للتلميذ ومساعدته فى تحديد مكان المعلومات التي يبني عليها استنتاجه، كما يمكن تدريب التلميذ فى الوصـول إلى استنتاجات معينة عن طريق كلمات بسيطة ومحددة فى النص.

إستراتيجية الأسئلة

تعد الأســئلة من الطرق الهامة في تطوير الإســتيعاب، حيث يعتمد فهم النص على قدرة التلميذ على الإنتباه إلى المعلومات التي ترتبط بشكل مباشر بالنص وقدرته على تكوين علاقة بين الفقرات والجمل الواردة في النص ،مما يؤدي إلى زيادة قدرة التلميذ على التركيز على الأجزاء المهمة في النص، والتي تحتوي على جواب السؤال المطروح أو معلومة معينة تفيد في الإجابة عن السؤال، بالإضافة إلى إنها تساعد على الربط بين المعلومات الواردة فى النص مع الخلفية المعرفية للتلميذ، مما يؤدي إلى تحسين الإستيعاب وفهم المقروء. (Silver, 2006, 43)

ويجب عند إتباع أسلوب الأسئلة أن يقوم المعلم بإتباع بعض القواعد، والتي تتمثل في أن يقوم المعلم بتحديد المفاهيم والعناصر الأساسية في النص، وطرح الأسئلة بطريقة صحيحة لمساعدة التلاميذ على القيام بالعمليات العقلية التي تمكنه من اســتيعاب النص وفهمه وتنشــيط المفاهيم المعرفية، كما يجب الإعداد الجيد للأســئلة ما بعد القراءة لمســاعدة التلاميذ على ربط وتنظيم

المعلومات، حيث تساعد الأسئلة التلميذ على تكوين صورة ذهنية حول النص، (Janet, 2000, 43).

إستراتيجية الإختبار والتحليل

تساعد إستراتيجية الإختبار والتحليل فى التوصل إلى الفكرة الرئيسية للنص المراد قراءته، حيث يتم تدريب التلميذ على ربط ودمج المعلومات الواردة في النص، مما يسهل إستخلاص الفكرة الرئيسية من النص.

إستراتيجية التلخيص بهدف تطوير الإستيعاب:

وتهدف تلك الإستراتيجية إلى تطوير الإستيعاب من خلال تلخيص الأجزاء وانتقاء المعلومات المهمة وإعادة تجميعها وصياغتها وتنظيمها، بالإضافة إلى استخلاص الأفكار الرئيسية منها، مما يؤدي إلى تمكين التلميذ من مدى فهمه للنص المقروء. وتتطلب عملية التلخيص تحقيق عناصر أساسية ومنها انتقاء الأجزاء والتفاصيل الهامة من النص وتجميعها واختيار العبارات الرئيسية الواردة، وإعادة صياغة النص وحذف المعلومات المتكررة والغير ضرورية. كما يقوم المعلم بتدريب التلاميذ أولاً على التلخيص الشفوي من خلال طرح الأسئلة التي توجه انتباه التلاميذ على المعلومات العامة والأجزاء الهامة في النص، وشرح فوائد التلخيص وأهميته. (Harwell, 2002, 87)

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة قد استفادت من هذا المحور فى تحديد مفهوم الفهم القرائي، والتعرف على مستويات الفهم القرائي وتحديد مهاراته المناسبة لطلاب الصف الرابع من المرحلة الإبتدائية، حيث أن تنمية مهاراته إحدى أهداف العملية التعليمية.

2.18. صعوبات فهم المقروء:

قسم التربويون والعلماء صعوبات الفهم القرائي إلى عدة أقسام تحديداً لنوعية كل صعوبة وتمييزاً لها في مستوياتها.

تعريف صعوبات فهم المقروء:

عرف نبيل (٢٠٠٠، ١٠٠) صعوبات فهم المقروء بأنها صعوبات تواجه التلاميذ فى فهم معاني المفردات والكلمات وإدراك معانيها ودلالتها واستخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى المفردة إلى المعنى القائم بين المفردات، بالإضافة إلى صعوبة القيام بعمليات الفهم الشامل والمتدرج لموضوع القراءة، والذي يتضمن القراءة بهدف معرفة الأفكار الرئيسية وتنظيمها للخروج بفكره محورية ، وتقويم المادة العلمية بتنمية وزيادة القدرة على التحليل والتركيب والقدرة على التفكير الناقد، وتتبع سلسلة من الأحداث في الموضوع والقراءة بهدف الملاحظة واستدعاء التفصيلات.

كما يرى بكري (٢٠٠٧، ٢٤) أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل فى تحديد معنى الكلمة من السياق، وتحديد الفكرة الرئيسية والفكرة الفرعية، وتحديد مواطن الجمال فى الفقرة وإدراك جو النص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والقدرة على تطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

2.18.1. مظاهر صعوبات فهم المقروء:

أشـــار قاســـم إلى تتعدد مظاهر صـــعوبات فهم المقروء (٢٠٠٥، ١٢)، حيث أن مظاهر صـعوبات فهم المقروء تتمثل في القصـور في إدراك تنظيم للفقرة والإفراط في تحليل ما يقرأ والمعرفة المحدودة بمعاني المفردات وعدم القراءة فى وحدات فكرية ذات معنى.

كما أضـــاف مصـــطفى فهيم (٢٠٠١، ٤٥) بعض مظاهر صـــعوبات فهم المقروء، والتي تتمثل في صـــعوبة الإســـتيعاب الحرفي للنص، وصـــعوبة التمييز بين الفكرة العامة في النص وبين التفاصـــيل المختلفة، بالإضـــافة إلى صـــعوبة التمييز بين الحقيقة والرأي، وصـــعوبة تقييم الكاتب ومعتقداته وصـــعوبة القدرة على التنبؤ والإســـتنتاج وتكوين الرأي، وصـــعوبة التمييز بين المعاني المختلفة للمفردة الواحدة، وصـــعوبة البحث عن تفاصـــيل وحقائق دقيقة للإجابة عن أسـئلة محددة، وصعوبة تحديد الفقرات التي تصف مكانًا أو شخصاً أو شيئًا ما.

2.18.2. أسباب صعوبات فهم المقروء

تتعدد أسـباب صـعوبة فهم المقروء، فمنها ما يعود إلى التلميذ، ومنها ما يعود إلى المعلم، ومنها مجموعة من العوامل الوراثية، حيث تشـير الأبحاث التي أجريت بدءًا من أواسـط الثمانينات إلى أن الوراثة تؤدي دورًا مهمًا في إحداث صـعوبات التعلم أكثر مما كان يُعتقد سـابقًا، فقد انتهى عدد من الباحثين الذين قاموا بفحص العلاقة بين العوامل الجينية وصـــعوبات التعلم إلى القول بوجود مجموعة من الأدلة تفيد بأن صـــعوبات التعلم وراثية وذات منشـــأ وراثي((Pennington 1995, P569-577). كما أوضـــح الســـرطاوي (٢٠٠٩، ٢٠) عدة أســـباب لصـــعوبات فهم المقروء، ومنها افتقار التلاميذ إلى الأنشطة الذهنية اللازمة للمعالجة اللغوية للنص، مما يؤدي إلى

صعوبة في تكوين الصورة الذهنية المصاحبة للكلمات أثناء المعالجة اللغوية وافتقارهم إلى استخدام الإستراتيجيات السليمة التي تؤدي إلى تنمية مهارات الفهم، وعدم اهتمام التلاميذ بالقراءة الصحيحة للجمل والكلمات لاعتقادهم أن القراءة تقتصـــر على مهارة التمييز والتعرف دون الإهتمام بالفهم، مما يؤدي إلي محدودية الحصيلة اللغوية لديهم وصعوبة فهم المقروء. كما أشار نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٦، ٢٢) إلى أن صعوبات فهم المقروء تتمثل بشكل عام في عدم استخدام التعزيز الإيجابي لتدعيم أنماط الســلوك المرغوبة واســتخدام طرق تدريس غير مناســبة، والإفتقار إلى الوســائل والأنشطة التعليمية الملائمة المناسبة.

2.18.3. تقييم صعوبات فهم المقروء

يتم تقييم صــعوبات فهم المقروء من خلال الإعتماد على المقاييس الرسمية والغير رسمية وهي كما يلي:

أولًا – الإختبارات الرسمية:

إن الإختبارات الشــخصــية هي اختيارات فردية من خلالها يمكن الحصــول على معلومات أكثر عمقا عن نقاط الضـعف والقوة التي تتضـح في قراءة التلميذ، ومن أمثلتها اختبار (ستانفورد) لتشــخيص القراءة واختبار جيتس لتشــخيص القراءة والتقييم التشــخيصــي للقراءة باســتخدام طريقة إستراتيجية المعلم، أما بالنسبة للإختبارات المسحية فتتمثل في مجموعة من الإختبارات التي تعطى صورة عامة لمستوى التحصيل القرائي، وهي عامة، حيث تعطى درجة خاصة بفهم المقروء ودرجة خاصــة بالتعرف على الكلمة، ومن أمثلتها اختبار Metropolitan، وسلسلة اختبارات التحصيل والقراءة، واختبار Gates– Mac crinite . أما البطاريات الشـاملة فهي اختبارات تقيس عناصـر

متعددة في المجالات الأكاديمية مثل القراءة. ومن أمثلة البطاريات التي تقيس الفهم اختبار كوفمان للتحصيل التربوي، واختبار وركود، وقائمة بجنس لتشخيص المهارات الأساسية.

ثانيًا- الإختبارات الغير رسمية

تعد الإختبارات الغير رسمية من أبسط الطرق لتقييم فهم المقروء لدى التلاميذ. ومن المقاييس الغير رسمية التي تستخدم لتقييم فهم المقروء طريقة القراءة الغير رسمية .فمن خلال ملاحظة المعلم للتلاميذ يتعرف على أنواع الأخطاء وعلى مستوى القراءة وفهم المقروء لديهم. (الزيات،١٩٩٩).

وقد أشار Jenkins" إلى بعض النقاط التي يجب مراعاتها عند تقييم صوت فهم المقروء، ومنها استخدام أكثر من اختبار لتقييم فهم المقروء والتعرف على الجوانب التي يقيسها الإختبار وعلى أسباب الإختلافات في أداء الإختبار وعلى مواطن القوة والضعف لدى التلميذ، والإهتمام بالملاحظة اليومية للتلميذ للتعرف على نقاط الضعف والقوة لديه، بالإضافة إلى التنبؤ بالصعوبات لدى التلميذ قبل أن تتفاقم مع تقدمه في الدراسة.(Jenkins 2004 ,125)

وفى ضوء ما سبق يتضح أن الوعي الصوتي يتمثل في قدرة المتعلم على تغيير وتمييز وتحديد الأصوات في اللغة، وفهم أن الكلمة المنطوقة تتكون من أصوات مختلفة وأن الكلام عبارة عن جمل مكونة من كلمات وأن الكلمات عبارة عن مقاطع صوتية، حيث أن الوعي الصوتي يعبر عن إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية وكيفية تشكيلها لتكوين جمل وكلمات ومقاطع صوتية.

2.19. دراسات وبحوث سابقة ذات الصلة بالوعي الصوتي:

هدفت دراسة أحمد (٢٠٠٩) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي معرفي فى تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والإستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم فى المرحلة الأساسية بدولة قطر. تكونت العينة من (٣١) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي، حيث اختيروا بطريقة قصدية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين. تكونت المجموعة الأولى من(١٥) طالب تم تدريبهم على برنامج الوعي الصوتي ومجموعة ضابطة مكونة من(١٦) طالب يدرسون بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار سرعة القراءة الجهرية، والذي يتكون من نصوص قرائية سردية لقياس سرعة القراءة بإعداد اختبار الإستيعاب القرائي وتكون من(10) فقرات. كما استخدم الباحث اختبار المعالجة الصوتية المقنن للأطفال من إعداد (البحيري وآخرون، ٢٠١٠). تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والإختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وثبات اختبارَ الوعي الصوتي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأساسية؛ لأهميتها في تحسين مهارة فهم المقروء، والإلتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللّغة العربية للمراحل الأساسية، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات في هذا الصدد. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (01,) بين

متوســطات رتب درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل الأدوات لصــالح التطبيق البعدي للإختبارات ومقياس الوعي الصـوتي، مما يؤكد أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصــوتي على ســرعة القراءة والإســتيعاب القرائي لدى طلبة صــعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر.

وأجرت الشــيباني (٢٠١٤) دراســة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصــوتي لدى تلاميذ المدرســة الإبتدائية ذوي صــعوبات التعلم قبل الأكاديمية في مدينة طرابلس بليبيا. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة قسموا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (١٠) تلاميذ، مجموعة تجريبية (١٠) تلاميذ من الجنســين ممن تتراوح أعمارهم (٦-8) ســنوات، حيث طبق عليهم أدوات الدراســة المتمثلة في اختبار الوعي الصوتي، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، حيث استخدمت الباحثة مجموعة من الأســاليب الإحصــائية كمعامل اختبار ألفا كروبناج ومعادلة مان وتني Mann-Whitney ومعادلة وليكسون Wilcoxon ، بالإضافة إلى المتوسطات والإنحرافات المعيارية. وبعد إجراء الضــبط العلمي للأدوات من تحديد الصــدق والثبات، قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لكل الأدوات على المجموعة التجريبية للتأكد من صــحة فروض البحث. وأظهرت نتائج الدراســة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الوعي الصــوتي (تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصــوات، والتمييز الصــوتي بين الحروف المتشــابهة ،ومزج الأصــوات والمقاطع لتكوين الكلمات، وعي الكلمات ذات البداية المختلفة، وعي الكلمات ذات صوت النهاية المتشابهة، وعي الكلمة بعد حذف حرف التأنيث ، وعي الكلمة بعد إضــافة صــوت أو أكثر والدرجة الكلية. وأوصــت الباحثة بضــرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأساسية وضرورة إجراء مزيد من الدراسات

حول الوعي الصـــوتي. كما أثبتت النتائج فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصـــوتي لتنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم قبل الأكاديمية.

كما قام الزهراني (٢٠١٧) بدراســـة هدفت إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي في تحســـين القدرة على القراءة لدى التلميذات زارعات القوقعة في المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراســـة من (١٠) تلميذات بالمرحلة الإبتدائية تم اختيارهم بطريقة عشـــوائية ،حيث تم تقســـيم العينة إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى مجموعة تجريبية والمجموعة الثانية مجموعة ضـــابطة، طبق عليهم أدوات الدراســـة بالإضـــافة إلى البرنامج التدريبي من إعداد الباحث , وبعد إجراء الضـــبط العلمي للأدوات من تحديد الصـــدق والثبات, قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لكل الأدوات على المجموعة التجريبية للتأكد من صـــــحة فروض البحث. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة (التجريبية)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (01,) بين متوســـطات رتب درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل الأدوات لصـالح التطبيق البعدي، وأسـفرت نتائج الدراسـة عن فاعلية البرنامج إلى تحســـين القراءة على مقياس القدرات القرائية لدى تلميذات زارعات القوقعة لصـــالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي في تحســـين القدرة على القراءة لدى التلميذات زارعات القوقعة في المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض.

كما قام السـيد بدراسـة (٢٠١٨) هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الأسـاسـية لتلاميذ مرحلة التعليم الأســـاســـي (الصـــف الثالث الإبتدائي)، حيث قام الباحث بإعداد أدوات الدراســـة والتحقق من خصائصها السيكومترية، والتي تمثلت في قائمة لمهارات القرائية الأساسية لتلاميذ الصف الثالث ثم بناء اختبار مهارات القراءة وإعداد دليل المعلم ودليل أنشـطة التلاميذ، كما تكونت عينة الدراسـة من

(٣٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي بمرحلة التعلم الأساسي اختيروا بطريقة عشوائية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (,01) بين متوسطات رتب درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل الأدوات لصالح التطبيق البعدي للإختبار. وبعد الإنتهاء من تطبيق الأدوات والاستراتيجيات أسفرت النتائج إلى فاعلية إستراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

وهدفت دراسة رسلان (٢٠١٩) إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. ولتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المتمثلة في قائمة لمهارات القراءة الأساسية، ثم بناء اختبار مهارات القراءة الأساسية وإعداد دليل أنشطة التلاميذ وإعداد دليل المعلم. كما تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والإختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وثبات اختبارَ الوعي الصوتي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية إستراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

أما دراسة عبدالله (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التحقق من أثر البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات

التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، حيث طبق على عينة الدراسة اختبار مهارات الكتابة، واختبار مهارات القراءة، وكذلك دليل المعلم بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي من إعداد الباحثة. وقام الباحث بالتحقق من خصائصها السيكومترية وعرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وثبات اختبارَ الوعي الصوتي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة ومهارات القراءة لصالح التطبيق عند مستوى دلالة (01,) بين متوسطات رتب درجات الطلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل الأدوات لصالح التطبيق البعدي. أوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأساسية؛ لأهميتها في تحسين مهارة فهم المقروء، والإلتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللّغة العربية للمراحل الأساسية، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات عن فعالية أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والإستيعاب القرائي مما يدل على فعالية البرنامج القائم على الوعي الصوتي في تنمية القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

كما قام سالم بدراسة (2020) هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي فى علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) تلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الإبتدائي، حيث طبق عليهم أدوات الدراسة المتمثلة فى قائمة بمهارات القراءة الجهرية، بالإضافة إلى ثلاث أدوات والتي تمثلت في بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية وبطاقة ملاحظة المهارات الصوتية ومقياس

تقدير متدرج المهارات القراءة، وأوصـــى الباحث بأهمية البرامج القائمة على الوعى الصـــوتي في توظيف اسـتراتيجية الوعي الصـوتي في المراحل الأسـاسـية لأهميتها في تطوير فهم المقروء. كما أسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي فى علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

أما دراســة بوادي (٢٠٢١) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية اســتخدام برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث اختيروا بطريقة قصدية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة البحث، و طبق عليهم البرنامج التدريسي القائم على برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي، من إعداد مدارس الإمارات الوطنية، بالإضافة إلى مقياس الأداء القرائي، وتمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والإختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وثبات اختبارَ الوعي الصوتي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراســة في اختبار الوعي الصــوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصــالح القياس البعدي. وتوصـــلت النتائج إلى تحســـين الأداء القرائي بعد انتهاء البرنامج، مما دل على فعالية البرنامج التدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الإبتدائي.

2.20. الدراسات التي تناولت فهم المقروء:

قام أبو بكر بدراسة (2002) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق سبترنبرج، حيث تكونت عينة الدراسة من (210) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد اختيروا بطريقة عشوائية وطبق عليهم أدوات الدراسة المتمثلة فى إختبار الذكاء غير اللفظين إعداد (عطيه هنا) واختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وقائمة بمهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى البرنامج المقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي، وأوصى الباحث بأهمية البرامج القائمة على الوعى الصوتي في توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في المراحل الأساسية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي، كما توصلت إلى فاعلية البرنامج فى علاج صعوبات الفهم القرائي.

أما دراسة العيسوي (2004) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض power point في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من(٤٢) تلميذه من الصف الرابع الإبتدائي اختيروا بطريقة عشوائية ،كما طبق عليهم أدوات الدراسة والمتمثلة فى إختبار تشخيصي لقياس السرعة والفهم فى القراءة بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة. وتمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والإختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وثبات

اختبارَ الوعي الصوتي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي. وأوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأساسية؛ لأهميتها في تحسين مهارة فهم المقروء، والإلتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللّغة العربية للمراحل الأساسي. كما أظهرت النتائج فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض power point في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي.

أما دراسة العقيلي (2012) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الإبتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (59) طالب من طلاب الصف السادس الابتدائي في منطقة الرياض تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية مكونة من (28) طالب، تم تطبيق البرنامج عليها، ومجموعة ضابطة مكونه من(31) طالب لم يتطبق عليهم البرنامج. وتمثلت أدوات البحث في البرنامج التدريبي (من إعداد الباحث) وقائمة مهارة فهم المقروء واختبار لقياسها طبق قبل وبعد تنفيذ البرنامج. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي. وأوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في

تدريس القراءة للمراحل الأساسية؛ لأهميتها في تحسين مهارة فهم المقروء. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الإبتدائي.

وهدفت دراسة السنينة (2016) إلى التعرف عن فاعلية التعلم التبادلي لتنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال بمحافظة البريمي، حيث اعتمدت الدراسة على أداة الإستبانة لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت الإستبانة من (4) محاور، وتضمنت (20) فقرة، حيث طبقت الإستبانة على عينة مكونة من(60) تلميذ من تلاميذ الحلقة الأولى، اختيروا بطريقة عشوائية، وتمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وثبات اختبارَ الوعي الصوتي. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس البعدي، وكما توصلت النتائج إلى تحسين الأداء القرائي بعد انتهاء البرنامج، مما دل على فاعلية التعلم التبادلي لتنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال.

أما دراسة عياصرة (2016) فقد هدفت إلى التعرف على طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي القائم على اختبار قبلي وبعدي، حيث تكونت عينة الدراسة من

(87) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، حيث طبق عليهم أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار فهم المقروء والنصوص العشرة لتنفيذ طرق التدريس. وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة مكونة من (28) تلميذا، ومجموعة تجريبية مكونه من (30) تلميذة ، وأوصى الباحث بأهمية البرامج القائمة على الوعى الصوتي في توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في المراحل الأساسية لأهميتها في تطوير فهم واستيعاب المقروء، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطات أداء الطالبات لأداء مهارة فهم المقروء تُعزي إلى طريقة التدريس لصالح مجموعة القراءة المؤقتة.

وهدفت دراسة أل عمير (2018) إلى قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مهارة فهم المقروء، حيث استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، كما قام الباحث بتصميم أداة الدراسة المتمثلة في اختبار تم تطبيقه علي عينة الدراسة المكونة من (654) تلميذا بالصف الثالث الإبتدائي، أخيروا بطريقة عشوائية، وأوصى الباحث بأهمية البرامج القائمة على الوعى الصوتي في توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في المراحل الأساسية لأهميتها في تطوير فهم واستيعاب المقروء. وأسفرت النتائج عن تدني مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات فهم المقروء بنسبه تصل إلى 60% وعدم وصولهم إلى مستوي التمكن المحدد لهم في الدراسة بنسبه تصل إلى 80 %.

أما دراسة النجار (2018) فقد هدفت إلى التحقق من أثر استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والإستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي، حيث تكونت عينة البحث من (142) طالب وطالبة بالصف الثالث الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية مكونه من (64) طالب وطالبة درست باستخدام إستراتيجية الوعي الصوتي ومجموعة ضابطة

وعددها (78) طالب وطالبة درســت بالطريقة الإعتيادية، حيث اســتخدمت الباحثة المنهج شــبه التجريبي، وقامت بإعداد أدوات البحث المتمثلة في بطاقة الملاحظة واختبار الإســتيعاب القرائي، بالإضــافة إلى دليل المعلم. كما اســتخدمت الباحثة مجموعة من الأســاليب الإحصــائية كمعامل اختبار ألفا كرونباخ ومعادلة مان وتني Mann– Whitney ومعادلة وليكســون Wilcoxon بالإضــافة إلى المتوســطات وانحرافات المعيارية. وبعد إجراء الضــبط العلمي للأدوات من تحديد الصــــدق والثبات, قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لكل الأدوات على المجموعة التجريبية للتأكد من صحة فروض البحث. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضــافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصــائية عند مســتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الصوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصــالح القياس البعدي في الإستيعاب القرائي تُعزى لتفاعل طريقة التدريس لصــالح المجموعة التدريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارة القراءة الجهرية والإســـتيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي، وأوصت الباحث بإجراء المزيد من البحوث القائمة على مهارات الوعي الصوتي في تنمية مفهم المقروء.

وهدفت دراسة يوسف (2022) إلى التعرف على أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس. ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهجين النوعي (والكمي). وقد تكونت عينة البحث من (151) طالب وطالبة من طلاب الصف الرابع الأساسي بطريقة قصدية ،حيث طبق عليهم اختبار تحصيل قبلي قبل البدء بالتجربة واختبار تحصيل بعدي بعد الانتهاء من التجربة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات

تحصـــيل الطلبة للمجموعتين الضـــابطة والتجريبية لصـــالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج فاعلية إسـتراتيجية تدريسـية قائمة على قراءة الصـورة في فهم المقروء لدى طلبة الصـف الرابع الأساسي في محافظة نابلس.

2.21. دراسات وبحوث سابقة ذات الصلة بالعلاقة بين الوعي الصوتي وفهم المقروء

هدفت دراســـة زهير (٢٠١٧) إلى إبراز الوعي الصـــوتي في أثر تعلم واســـتيعاب مهارة القراءة باعتبارها وظيفة معرفية. وتكونت عينة الدراســـة من (١٠٠) تلميذ ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١١) عام، حيث تم اختيارهم عشـوائيًا. وقد اسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي لإثبات أو نفي العلاقة بين متغيري الدراسـة، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصـيل طلبة مجموعة الدراسـة في اختبار الوعي الصـوتي تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي). كما اســـتخدمت الباحثة مجموعة من الأســـاليب الإحصـــائية كمعامل اختبار ألفا كروبناج ومعادلة مان وتني Mann- Whitney ومعادلة وليكســـون Wilcoxon بالإضـــافة إلى المتوسـطات والإنحرافات المعيارية، وبعد أجراء الضـبط العلمي للأدوات من تحديد الصـــدق والثبات, قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لكل الأدوات على المجموعة التجريبية للتأكد من صحة فروض لصالح القياس البعدي. وأوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس القراءة للمراحل الأسـاسـية؛ لأهميتها في تحسـين مهارة فهم المقروء، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الصوتي والفهم القرائي لدى مجموعة الدراسة.

2.22. التعقيب العام على الدراسات السابقة مع إبراز أهمية تدريبات الوعي الصوتي ومهارات الوعي الصوتي فى تطوير القراءة وفهم المقروء :

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة سالفة الذكر فإنه يمكن التعرف على تأثير البرامج القائمة على الوعي الصوتي مع فهم المقروء لدي طلاب الصف الرابع الإبتدائي. كما يتضح تنوع المتغيرات والأساليب الإرشادية التي تناولتها تلك الدراسات بالإضافة إلى تنوع العينات. ويلاحظ من خلال عرض الدراسات سالفة الذكر اشتراكها جميعًا في استخدام المنهج التجريبي الذى يعتمد على تطبيق تجربة معينة أو برنامج والتعرف على أثره على العينة، وإن اختلف التصميم التجريبي من دراسة إلى أخرى، ما عدا دراسة أل عمير (2018) فقد استخدمت المنهج الوصفي. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات سالفة الذكر التي اتخذت المنهج التجريبي منهجاً لها وتلاميذ المرحلة الإبتدائية عينة لها، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات سالفة الذكر من حيث الهدف من الدراسة وهو تحسين فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدراس شرقي القدس. وبالرغم مما توصلت إليه تلك الدراسات التي اهتمت بموضوع طلاب الصف الرابع الابتدائي إلا أن طلاب الصف الرابع الإبتدائي لم يحظون باهتمام كاف من الدراسات التربوية والنفسية على حد إطلاع الباحثة. ولذلك فقد اختلف البحث الحالي من حيث الموضوع عن ما تم عرضه من دراسات سابقة، حيث تطرق البحث الحالي إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدراس شرقي القدس، حيث لا توجد دراسة تناولت هذه المتغيرات مجتمعة على حد إطلاع الباحثة. كما استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل لموضوع البحث من حيث الأهداف والأهمية وإعداد الأدوات والأساليب الإحصائية وتفسير النتائج وصياغة فروض وتساؤلات البحث، كما استفادت الباحثة منها فى اختيار منهج الدراسة الحالية والتصميم التجريبي المناسب لدراستها

والذى سوف يتم توضيحه بالتفصيل فى الفصل الثالث. كما أن الباحثة قد استفادت من الاطلاع على بعض البرامج التي قدمتها تلك الدراســـات في إعداد البرنامج الخاص بالدراســـة الحالية التي تهدف جلساته إلى تحسين فهم المقروء، حيث تبين من خلال هذه البرامج الإستراتيجيات التي تم استخدامها لتحسين فهم المقروء. استفادت الباحثة من تلك البرامج فى تحديد عدد جلسات البرنامج الخاص بالدراسة الحالية وتحديد الإستراتيجيات الملائمة لكل جلسة والفترة الزمنية المناسبة لذلك.

2.23. الدراسات التي تناولت أهمية تدريبات الوعي الصوتي ومهارات الوعي الصوتي فى تطوير القراءة وفهم المقروء:

أشارت العديد من الدراسات النفسية التي تناولت الوعي الصوتي كدراسة الفارسية (2016) ودراسة مصطفي (2018)، ودراسة البذيرات (2019)، إلى أن الوعي الصوتي مطلب لا غنى عنه لتطوير الجانب الهجائي؛ لاتصاله بعلاقة الوحدة الصوتية بالرمز، حيث أن القراءة تتطلب تدريب المتعلم على عمليات التركيب، وعمليات التحليل للوحدات الصوتية والمقاطع والكلمات في معالجات الوعي الصوتي.

في هذا الصدد، أشارت دراسة نايل (٢٠٠٦) إلى أن ضعف مهارات اللغة لدى الأطفال يرجع إلى عدم تدريبهم وممارستهم على المهارات اللغوية وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم. كما أشارت دراسة Hsien (2007) إلى أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى تنمية مستوى القراءة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة عيسى (٢٠٠٧) على أن التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال. كما أوضحت نتائج دراسة سيتقن وآخرون (2008) أن التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسين طلاقة الترميز وتحسين القراءة، واتفقت معه نتائج دراسة Barbosa et al (2009) إلى أن التدخلات المبكرة للوعي الصوتي تؤدي إلى تحسين مهارات

القراءة، كما أضـــافت نتائج دراســـة مطر، والعايد التي طبقت على عينة قوامها (٢٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى الأثر الإيجابي للتدريب على مهارات الوعي الصـوتي في تحسـين الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى التلاميذ، في حين أظهرت نتائج دراسة Robinson (2010) أن التلاميذ الذين تدربوا على برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي سجلوا معدلات أعلى من غيرهم الذين لم يحصلوا على التدريب فيما يخص الهجاء والوعي الصوتي والكتابة والقراءة، فيما أشـارت نتائج دراســة Pannell (2012) أن الوعي بالســجع يعد من أقوى المؤشـرات الأولية للقدرة الكتابية والقرائية فيما يعد ذلك بعد اختبار مؤشـرات النجاح الكتابي والقرائي والتي تضـمنت التعرف على الحروف ومفهوم الكلمات وعلاقة الحرف بالصـوت والوعي بالسـجع، حيث إن مهارة الوعي بالسـجع تؤدي دورًا مهمًا في نجاح عملية القراءة. كما اتفقت نتائج العديد من الدراســـات التي أجريت في مجال صـــعوبات التعلم كدارســـة(2000) Bachman؛ (2001) McKnight ؛ (2004) Castles ؛ (2005)Hogan Swanson إلى أن صعوبات القراءة في الأساس ترجع إلى العجز في مهارة الوعي الصوتي، حيث إنها من المهارات الأساسية والهامة في تطوير ســـرعة القراءة، فقد ركزت هذه الدراســـات على أهمية البرامج التدريبية في تطوير مهارات الوعي الصـــوتي، مما ينعكس إيجابيًا على مهارة القراءة واللغة التعبيرية والفهم القرائي والتحصـــيل الدراســـي ككل. وفي هذا الصـــدد أشـــار yapp (2009) أن القدرة على معالجة الوعي الصـــوتي وأصوات اللغة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بقدرة الأطفال على التهجي وعلى القراءة .

وفي ضـوء ما سـبق، ومن خلال إطلاع الباحثة، على الأدبيات التربوية والدراسـات السـابقة ذات الصـلة بالفهم القرائي، لوحظ أهمية الوعي الصـوتي في تعزيز المهارات اللغوية لدى التلاميذ، حيث تمكنهم من تعلم القراءة والنطق الســـليم للكلمات، مما يؤدي إلى تحســـين وتطوير مهارات القراءة لديهم، كما لاحظت تنوع التصـــنيفات التي تناولت الفهم القرائي، حيث تم تصـــنيفه إلى نمطين،

اختلاف من ناحية الكم واختلاف من ناحية الكيف، وقد يرجع هذا التنوع إلى المرحلة التعليمية التي اشتقت من أجلها هذه التصنيفات أو إلى الفلسفة التي انطلقت منها الدراسات والأدبيات التربوية.

الفصل الثالث: منهجيَّة الدِّراسَة

3.1. تمهيد:

يتناول هذا الفصـــل الخطوات الإجرائيَّة للإجابة عن أســئلة البحث، والتحقُّق من صـــحَّة الفروض، وتشـمل: منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، ومواده، وأدواته، وتنفيذه، وأسـاليبه الإحصـائيَّة المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها، وفيما يلي تفصيل لذلك:

3.2. منهج الدِّراسَة:

نظراً لطبيعة البحث الحالي تم اعتماد المنهج شبه التجريبي والذي يتضمن استخدام التجربة الميدانية للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طالبات الصـف الرابع في مدرسـة بيت حنينا في شـرقي القدس. وتم اعتماد التصـميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين (تجريبية –ضـــابطة) لمناســبته في تحقيق أهداف البحث. وســبب الاختيار للمنهج شـــبه التجريبي انه لا بد من تجربة البرنامج على عينة البحث وهي الفرقة التجريبية في الصف الرابع .

3.3. مجتمع وعينة الدِّراسَة:

تكون مجتمع البحث من صــفين من طلاب الصــف الرابع المقيدين بمدرســة (بيت حنينا) (بنات)، إحدى مدارس شـــرقي القدس، وقد تم اختيار عينة مكونة من (55) طالبة من طلاب الصـف الرابع المقيدين بمدرسـة (بيت حنينا) (بنات)، إحدى مدارس شـرقي القدس، موزعين على مجموعتين كما يلي، وعددهم شعبتين (شعبة المجموعة الضابطة وشعبة المجموعة التجريبية) :

المجموعة الأولى: مجموعة ضــابطة، وتتكون من شــعبة واحدة فقط، وعدد الطلاب (27) طالبة من طلاب الصف الرابع.

المجموعة الثانية: مجموعة تجريبية، وتتكون من شـــعبة واحدة، وعدد الطلاب (28) طالبة من طلاب الصف الرابع.

3.4. أدوات الدِّراسَة:

تتضمن الدِّراسَة: الحالية الأدوات الآتية:

1- اختبار فهم المقروء (إعداد الباحثة)

2- برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي. (اعداد الباحثة)

أولا : اختبار فهم المقروء

تم تحديد الهدف من الاختبار وهو التعرف على فهم المقروء، حيث تكون الإختبار من (10) أسئلة: الأسئلة الخمسة الأولى هي في المستوى الأول من مهارة فهم المقروء وهي أسئلة مباشرة من النص. الأسئلة من 6-8 هي أسئلة المستوى الثاني من مهارات فهم المقروء وهي قراءة ما بين السطور أما الأسئلة من 9-10 في بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء وهي قراءة ما وراء السطور أي التي تحتاج الى أبداع.

وقد تم اعتماد الاختبار وبنائه باستخدام نص خارجي من كتاب اللغة العربية (الغيث) .

صدق المحتوى لاختبار فهم المقروء :

بعد الإنتهاء من بناء أدوات الدِّراسَة، تمَّ عرضُها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكَّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح الأسئلة، ومدى ملاءمتها ومناسبتها لما وُضعت لأجله، مع وضع التعديلات والإقتراحات التي يمكن

من خلالها تطوير الأدوات. وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد ما اتفق عليه الســـادة المحكَّمين ، حيث تم اعتماد نسبة (85%) للإتفاق بين المحكمين .

صدق البناء لاختبار فهم المقروء :

للتحقق من صدق بناء الدراسة فقد استخدم مؤشرات ارتباط الفترة بالبعد الكلي للبرنامج على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة ، حيث تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار لقياس الفهم المقروء، وكانت النتائج كالتالي:

جدول3.1: صدق البناء لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط
1	.634**
2	.629**
3	.683**
4	.526**
5	.676**
6	.695**
7	.648**
8	.611**
9	.631**
10	.706**

**دال عند مستوى دلالة 0.01

يتَّضــح من الجدول الســابق أن صــدق البناء بين جميع فقرات الإختبار والدرجة الكليَّة للإختبار جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مســتوى دلالة أقل أو يســاوي (0.05)، وذلك على جميع فقرات الإختبار، مما يشــير إلى صــدق فقرات الإختبار وصــلاحيته للتطبيق الميداني.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

تم التحقق من معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الإختبار، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول 3.2 : معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الاستطلاعي

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.30	0.70
2	0.70	0.33
3	0.45	0.67
4	0.50	0.45
5	0.75	0.67
6	0.55	0.50
7	0.35	0.25
8	0.60	0.50
9	0.50	0.33
10	0.40	0.25
متوسط المعاملات	0.51	0.465

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الإختبار، وكذلك الدرجة الكليَّة للاختبار جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ وذلك على جميع فقرات الإختبار، مما يشير الى صلاحية فقرات الاختبار للتطبيق الميداني.

ثبات اختبار فهم المقروء :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة فقد استخدمت الباحثة الإجراءات الآتية :

أولا: ثبات ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات الإختبار، وذلك بتطبيق معادلة ألفا كرو نباخ على فقرات الإختبار. وأشارت النتائج أن الدرجة الكلية لثبات ألفا كرونباخ جاء مســـاويا (0.891) وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع درجة ثبات الإختبار.

ثانيا: ثبات التجزئة النصفية

تم حســـاب ثبات الإختبار، وذلك بتطبيق طريقة التجزئة النصـــفية على الدرجة الكلية للإختبار، وأشارت النتائج أن الدرجة الكلية لثبات التجزئة النصفية جاء مساويا (0.856)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع درجة ثبات الاختبار .

ثانيا : برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي:

الأهداف العامة للبرنامج :

تم الإعتماد على مجموعة من الأنشطة العملية والإجراءات المخططة في ضوء أسس منهجية وعلمية بطريقه متتابعة ومتكاملة، حيث يخضــع لمدة 4 أشــهر ويهدف إلى تطوير فهم المقروء لدى طلبه الصــف الرابع من خلال تدريبهم على مهارات الوعي الصــوتي، مثل مهارة المعالجة البصـــرية (orthographic processor)، مهارة المعالجة الصـــوتية(Phonological Prices)، مهارة معالجة المعنى ((Meaning (Processor)، مهارة معالجة الســـياق (Context processed)، مهارة التعرف الصــوتي Sound Identificationsمهارة التحليل الصـــوتي(Segmentation skill)مهارة الدمج الصـــوتي(Bleeding skill) ،التلاعب (Manipulation) .

تم بناء البرنامج بالرجوع الى الأدب النظري مثل الدراسات التالية :

عطا (2018)، رســـلان وآخرون (2019) عبد الكريم وآخرون (2016) محمد (2021) وسالم (2020).

وقد اشتمل البرنامج على التدريبات والأنشطة الآتية :

- ✓ تجزئة الكلمات إلى مقاطع : في هذا النشاط يقوم الطلاب بسماع كلمات، وعليه أن يحللها الى مقاطعها صوتيا دون رؤية شكلها الكتابي ويكون التحليل من خلال التصفيق.
- ✓ دمج المقاطع لتكوين كلمات: يتم إعطاء الطلاب مقاطع كتابية مبعثرة وقراءتها للطالب وعليه إعادة ترتيبها من خلال دمجها حسب الترتيب الصحيح.
- ✓ تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة : وهنا يتم إعطاء الطلاب كلمات وعلى الطالب تحديد اول صوت في الكلمة او اخر صوت حسب طلب المعلمة وطبعا لا يوجد بطاقات لهذه الكلمات والتدريب يكون صوتي فقط.
- ✓ إضافة أو حذف صوت لتكوين كلمة جديدة: وهنا يتم إعطاء الطالبة كلمة صوتيا، ويطلب منها إضـــافة حرف للكلمة لتظهر كلمة جديدة او العكس الطلب منها بحذف اول صـــوت ليكون الناتج كلمة جديدة وطبعا لا يوجد تمثيل كتابي للكلمات.
- ✓ تصـــنيف الكلمات حســـب الصـــوت المشـــترك : يتم إعطاء كلمتان للطالبة وعليها التمييز صوتيا هل هاتان الكلمتان تبدآن بنفس الصوت او لا .
- ✓ التمييز بين أصـــوات متشـــابهة : وهنا يتم إعطاء الطالبة كلمات مختلفتان وعليها تمييز السجع بينهما (Rhymes).

- ✓ نطق الكلمة ببطء وتحديد عدد المقاطع أو الأصـــوات : في هذا التمرين يتم إعطاء الطالبة كلمات وعليها تحديد عدد الأصوات او المقاطع التي تتكون منها الكلمات.
- ✓ لعبة تركيب الكلمة من الأحرف المتناثرة : يتم إعطاء الطالب صـورة بدون كلمة كتابيا لهذه الصورة ويتم إعطائه أحرف متفرقة وعليه تكوين كلمة الصورة من الأحرف ولفظها بتسلسل.
- ✓ تهجئة الكلمات : يتم إعطاء الطالبة كلمات مع معنى أو بدون معنى، ويتم الطلب منها تهجئة الكلمات حسب الحركات.
- ✓ كتابة الكلمات مع إضـافة صـوت في البداية أو النهاية : يتم إعطاء الطالبة كلمة صـوتيا ويتم الطلب منها بإضافة حرف في البداية أو النهاية، مع كتابتها بعد الإضافة.

فلسفة البرنامج

فلســفة البرنامج تنبع من اهمية تدريبات الوعي الصــوتي على اكتســاب القراءة وعلى العلاقة التبادلية بينهما في جميع الأبحاث العالمية، واسـتغلال هذه العلاقة لتنعكس أيضـاً على تطوير فهم المقروء لأنه منطقيا، إذا تحســنت القراءة، فإن هذا ســيؤدي الى فهم افضــل للمقروء. والتمارين جميعها عبارة عن معالجة صــوتية، وهي إحدى المهارات المهمة جدا للقراءة والفهم. وهذه هي التمارين الأكثر اسـتخداما في جميع برامج تنمية وتطوير الوعي الصــوتي في معظم الأبحاث والتي أثبتت أهميتها وفائدتها في تطوير القراءة وفهم المقروء.

اشتمل البرنامج على عدد الجلسات التالية (40) بواقع 3 جلسات أسبوعية مدة كل جلسة 20 دقيقة ، حيث تم تدريب المعلمات لصفوف الروابع على تطبيق البرنامج بإشراف الباحثة. قامت الباحثة بالاجتماع بالمعلمات وتعريفهن بأهداف البرنامج وانشـطته وتدريبات المسـتهدفة الهادفة

إلى تنمية مهارات فهم المقروء، حيث تم توضـــيح كيفية تطبيق البرنامج وتنفيذ أنشـــطته. بعد ذلك طلب من المعلمات التطبيق وكانت الباحثة تتابع خطوات التطبيق خطوة بخطوة وتطلع على إجراءات التنفيذ والتطبيق وتقدم التغذية الراجعة الداعمة والتصـــحيحية على أداء المعلمات وذلك حتى تم الإكتمال من تطبيق البرنامج .

صدق المحتوى للبرنامج

بعد الانتهاء من بناء البرنامج، تمَّ عرضُه على عدد من أعضاء هيئة التدريس لمتخصُّصين؛ وذلك للاسـترشـاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكَّمين إبداء الرأي حول مدى وضـوح البرنامج، ومدى ملاءمته ومناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير البرنامج. وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد ما اتفق عليه السادة المحكَّمين، حيث تم اعتماد نسبة (85%) للاتفاق بين المحكمين.

إجراءات التطبيق:

في البداية اجتمعت الباحثة مع مديرة المدرسـة، وقامت الباحثة بشـرح البرنامج وأهميته لتطوير مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصـــف الرابع، ووعدت الباحثة بإعطاء النتائج والتوصـــيات للإدارة وذلك للعمل على تبنيها ودمجها في الخطة المدرسية مستقبلا. ثم أخذت الباحثة موافقة الإدارة لإجراء البحث. بعد ذلك تم الإجتماع مع معلمات اللغة العربية للصفوف الروابع وفيه تم شـــرح خطة العمل مع الطالبات وتم وضـــع اختبار فهم المقروء وتحديد الأســـئلة وتم تمرير الامتحان لجميع الطلاب وعددهم 3 صـــفوف وتم تصـــليح الاجابات لجميع الطلاب وتمييز الاجابات الصـــحيحة والخاطئة لكل طالبة وتفريغ نتائج اختبار فهم المقروء القبلي ومنه تم اختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بشكل عشوائي .

بعد ذلك قامت الباحثة بإجراء اجتماع مع معلمات اللغة العربية لصـــفوف العينة التجريبية (وعددهم صـفان)، وقامت بشـرح كيفية تطبيق تمارين برنامج تدريبات الوعي الصـوتي بشـكل جماعي مع الطالبات في الصـــف، وتم الإتفاق على أن يكون التدريب 3 مرات في الأســبوع، وكل مرة يكون التدريب لمدة 20 دقيقة خلال حصـــة اللغة العربية، بالأســاس التدريب حســب برنامج الوعي الصـــوتي الذي تم اعتماده. وبإمكان المعلمات إضـــافة كلمات من المنهاج، ويتم تطبيقها حســـب مبادئ البرنامج . تم البدء بهذه التدريبات بعد تنفيذ اختبار فهم المقروء القبلي منذ بداية شـهر 2024/2 ولغاية شـهر 2024/6 ، واقتصـر التدريب على الفرقة التجريبية (47 طالبة)، أما الفرقة الضابطة فلم يتم تدريبهم .

خلال فترة التطبيق قامت المعلمات بتزويد الباحثة بتغذية راجعة حول تطبيق الجلســـات التدريبية، وقد كان هنالك بعض الصـــعوبات والمعيقات، والتي تمت الإشـــارة إليها في بند الصعوبات التي واجهت الباحثة.

بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج قامت الباحثة مع معلمات اللغة العربية بإعادة نفس اختبار فهم المقروء الذي تم تمريره في البداية وتم تفريغ نتائجه، وذلك لمقارنة النتائج قبل التطبيق وبعد التطبيق للعينة التجريبية وذلك لفحص تأثير تطبيق البرنامج على تطوير مهارات فهم المقروء. أما بخصـــوص المجموعة الضـــابطة فتم إعادة نفس الإختبار ورؤية تطور مهارات فهم المقروء دون تدخل تدريبي. وبعد ذلك قامت الباحثة بتحليل النتائج ومعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي على تطوير مهارات فهم المقروء.

عدد الجلسات وإجراءات جمع البيانات:

اشـتمل البرنامج على عدد الجلسـات التالية (40) بواقع 3 جلسـات أسـبوعية مدة كل جلسـة 20 دقيقة، حيث تم تدريب المعلمات لصفوف الروابع على تطبيق البرنامج بإشراف الباحثة، والتي قامت بالإجتماع بالمعلمات وتعريفهن بأهداف البرنامج وأنشـطته والتدريبات الهادفة إلى تنمية مهارات فهم المقروء ، حيث تم توضـــيح كيفية تطبيق البرنامج وتنفيذ أنشـــطته. بعد ذلك طلب من المعلمات التطبيق وكانت الباحثة تتابع خطوات التطبيق خطوة بخطوة وتطلع على إجراءات التنفيذ والتطبيق وتقدم التغذية الراجعة الداعمة والتصـــحيحية على أداء المعلمات وذلك حتى تم الاكتمال من تطبيق البرنامج .

صعوبات واجهت الباحثة :

من أبرز الصـــعوبات التي واجهت الباحثة غياب معلمات اللغة العربية المســـؤولات عن تطبيق البرنامج، وكان هنالك تفاوت بين المعلمتين في عدد الغيابات . كذلك وجود مناســـبات وفعاليات تطبق في المدرسة ونشاطات لا منهجية ، او أعياد تؤثر على تطبيق البرنامج ، او وجود امتحانات لدى الطالبات في يوم تطبيق البرنامج ، إضـافة الى الوضـع الأمني الذي سـاد المنطقة اثناء تطبيق البرنامج من إضرابات وغيابات للطلاب .

3.5. متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل :البرنامج التدريبي على مهارات الوعي الصوتي.

المتغير التابع: فهم المقروء.

3.6. أساليب تحليل البيانات:

تم استخدام الإحصاءات الآتية في تحليل البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي: تصميم مجموعتين، وهما المجموعة الضابطة وعددها 27 ومجموعة البحث وعددها 28 ، كذلك تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بُعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائيَّة لتحليل البيانات الكميَّة للبحث، وفق الآتي:

1. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز في التطبيق الاستطلاعي للاختبار.
2. معادلة ألفا كرونباخ/ التجزئة النصفية(جوتمان) لحساب ثبات الاختبار.
3. اختبار شابيرو ويلك لتحديد طبيعة البيانات (مدى توزيعها اعتداليًا) .
4. اختبار قيمة (ت) (T-Test) لمجموعتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
5. مربع إيتا لتقدير لمقارنة مدى حجم الفرق في تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي على مهارات الوعي الصوتي) على المتغير التابع (فهم المقروء) .

4.1. التحقق من اعتدالية بيانات الدراسة:

للتحقق من التوزيع الاعتدالي للعينة على الاختبار تم استخدام اختبار (Kolmogorov–Smirnov – Shapiro–Wilk test) وكانت النتائج ما يلي:

جدول 4.1 : اختبار الإعتدالية

المجموعة	Kolmogorov–Smirnova			Shapiro–Wilk		
	اداة الاحصاء	العدد	مستوي الدلالة	اداة الاحصاء	العدد	مستوي الدلالة
المجموعة الضابطة	.498	27	.089	.856	27	.078
المجموعة التجريبية	.799	28	.521	.943	28	.233

من الجدول السابق نجد ان نتائج عينة الدراسة جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) في الإختبارين (Shapiro–Wilk–Kolmogorov–Smirnova) للمجموعتين التجريبية والضابطة، مما يؤكد أن البيانات تتمثل بها الإعتدالية، وأن البيانات آتية من توزيع طبيعي ومنها يتحقق شرط الإعتدالية، ومن ثم تم الاستعانة باختبار (ت) للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها.

4.2. الإجابة تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها

السؤال الأول: ما هي مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع حسب مستويات فهم المقروء؟

من خلال ما ورد بالإطار النظري والدراسات السابقة كانت مهارات فهم المقروء كما يلي:

- مهارات مستوى الفهم المباشر.
- مهارات مستوي الفهم الإستنتاجي.
- مهارات مستوى الفهم النقدي.
- مهارات مستوى الفهم التذوقي.

وقد تم الإعتماد على مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع حسب مستويات فهم المقروء التالية.

- مهارات فهم حرفي للنص.
- مهارات فهم ما بين السطور.
- مهارات قراءة ما وراء السطور؛ أي التي تحتاج الى إبداع.

السؤال الثاني: ما هو أثر البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس بشكل عام، ولدى طلاب يعانون من مشاكل فهم المقروء بشكل خاص؟

لدراسة أثر البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس بشكل عام، ولدى طلاب يعانون من مشاكل فهم المقروء بشكل خاص، تم التحقق من فروض الدراسة التالية:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بمهارات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية.

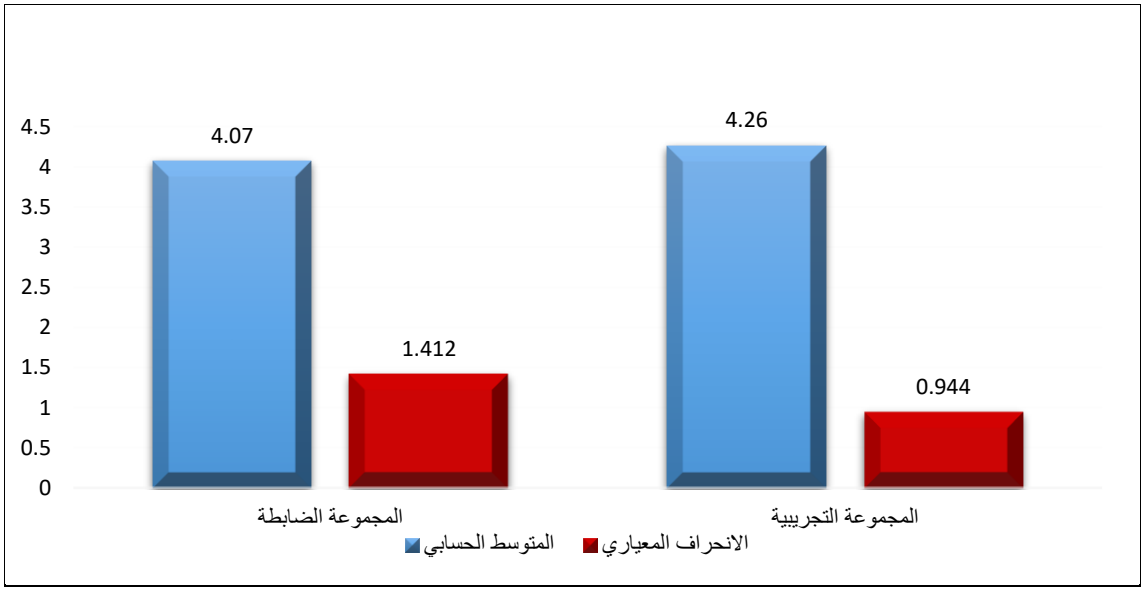
للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التغاير (ANCOVA–test) لاختبار مهارات الفهم المقروء، وكانت النتائج كما يلي :

جدول 4.2 : نتائج اختبار تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات فهم المقروء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس (Levene's Test of Equality of Error Varidg hgjyhdvances)		
				درجات الحرية	مستوي الدلالة	قيمة ف
المجموعة الضابطة	27	4.07	1.412	53	.152	2.115
المجموعة التجريبية	28	4.26	.944			
156.247 =Fقيمة الاختبار **431.معامل التحديد =**				**0.00القيمة الاحتمالية =**		

يتبين من الجدول السابق أن إحصائية اختبار ليفين يتبين ان القيمة الإحتمالية (0.152) أكبر من 0.05 ؛ أي أن التباين بين المجتمعات متجانس. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بمهارات فهم المقروء في التطبيق البعدي، حيث جاء مستوى الدلالة مساويا (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط درجات قدره(4.26) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (4.07) وجاءت قيمة (F) مساوية (156.247) وهي

قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصائية مساويا (0.00) اقل من (0.05) وجاء معامل التحديد مساويا (0.431) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء. وهذا يشير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس



الشكل 4.1 : الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الفهم المقروء

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص).

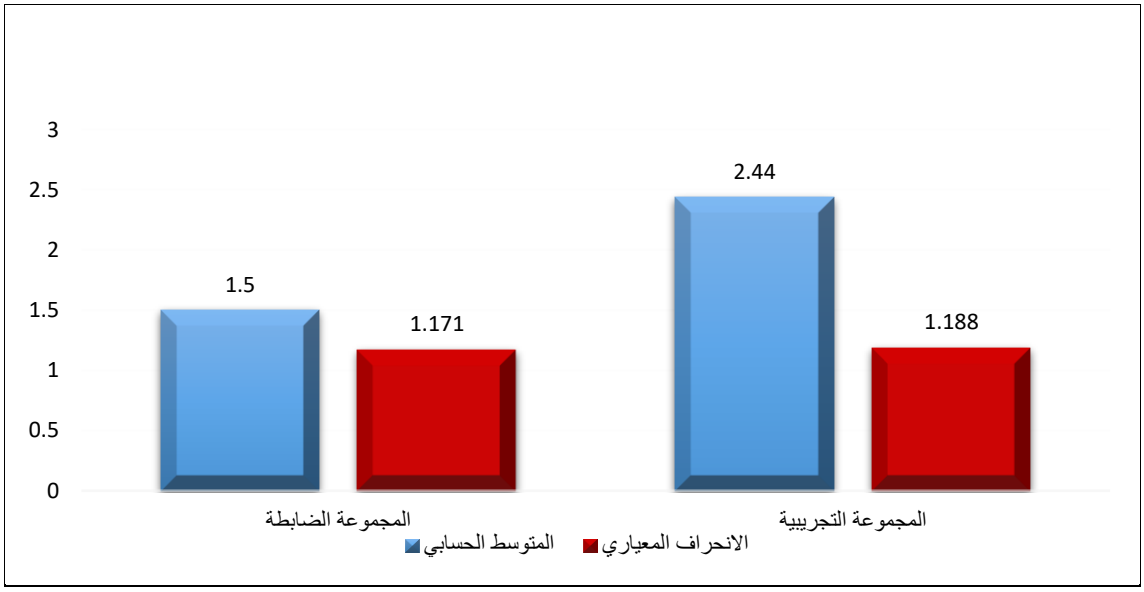
للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التغاير (ANCOVA-test) لاختبار مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص)، وكانت النتائج كما يلي :

جدول 4.3 : نتائج تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس (Levene's Test of Equality of Error Variances)		
				درجات الحرية	مستوي الدلالة	قيمة ف
المجموعة الضابطة	27	1.50	1.171	53	.957	.003
المجموعة التجريبية	28	2.44	1.188			
قيمة الاختبار F= 153.864 **معامل التحديد = .527**				**القيمة الاحتمالية = 0.00**		

يتبين من الجدول السابق أن إحصائية اختبار ليفين تبين أن القيمة الإحتمالية (0.957) أكبر من 0.05 ؛ أي أن التباين بين المجتمعات متجانس. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص) في التطبيق البعدي، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط درجات قدره(2.44) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (1.50). وجاءت قيمة (F) مساوية (153.864) وهي قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصائية مساويا (0.00) اقل من (0.05) وجاء معامل التحديد مساويا (0.527)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء (فهم حرفي للنص). وهذا

يشير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء (فهم حرفي للنص) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس



الشكل 4.2 :الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص)

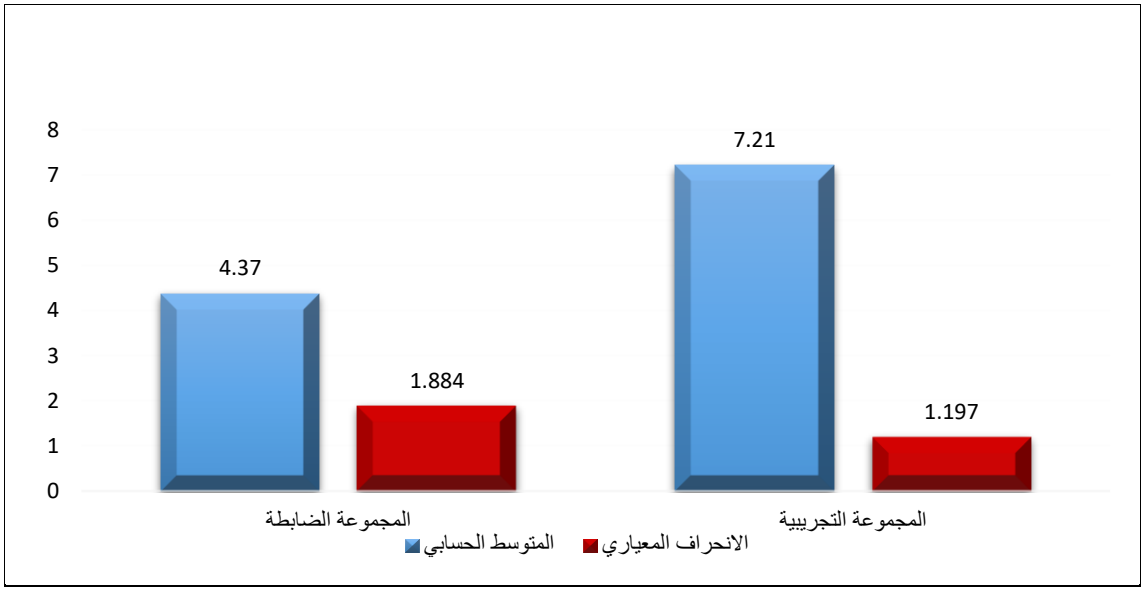
الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلاله إحصـــائية بين متوســـطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضـابطة في مهارة فهم المقروء بالمسـتوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور).

للتحقق من صـــحة هذا الفرض تم اســتخدام اختبار تحليل التغاير (ANCOVA–test) لاختبار مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 4.4 : نتائج تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's Test of Equality of Error Variances)اختبار التجانس (		
				درجات الحرية	مستوي الدلالة	قيمة ف
المجموعة الضابطة	27	4.37	1.884	53	.380	.784
المجموعة التجريبية	28	7.21	1.197			
109.810 =Fقيمة الاختبار **508.معامل التحديد =**				**0.00القيمة الاحتمالية =**		

يتبين من الجدول السابق أن إحصائية اختبار ليفين تظهر أن القيمة الإحتمالية (0.380) أكبر من 0.05 ؛ أي أن التباين بين المجتمعات متجانس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضــابطة في مهارة فهم المقروء بالمســتوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور) في التطبيق البعدي، حيث جاء مستوى الدلالة مساويا (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان هذا الفارق لصـــالح المجموعة التجريبية بمتوســط درجات قدره(7.21) أكبر من متوســط درجات المجموعة الضــابطة (4.37) وجاءت قيمة () مســاوية (109.810) وهي قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصـــائية مســـاويا (0.00) اقل من (0.05) وجاء معامل التحديد مســـاويا (0.508) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصـوتي في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما بين الســـطور). وهذا يشـــير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصـــوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما بين الســـطور) لدى طلبة الصـــف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.



الشكل 4.3 : الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور)

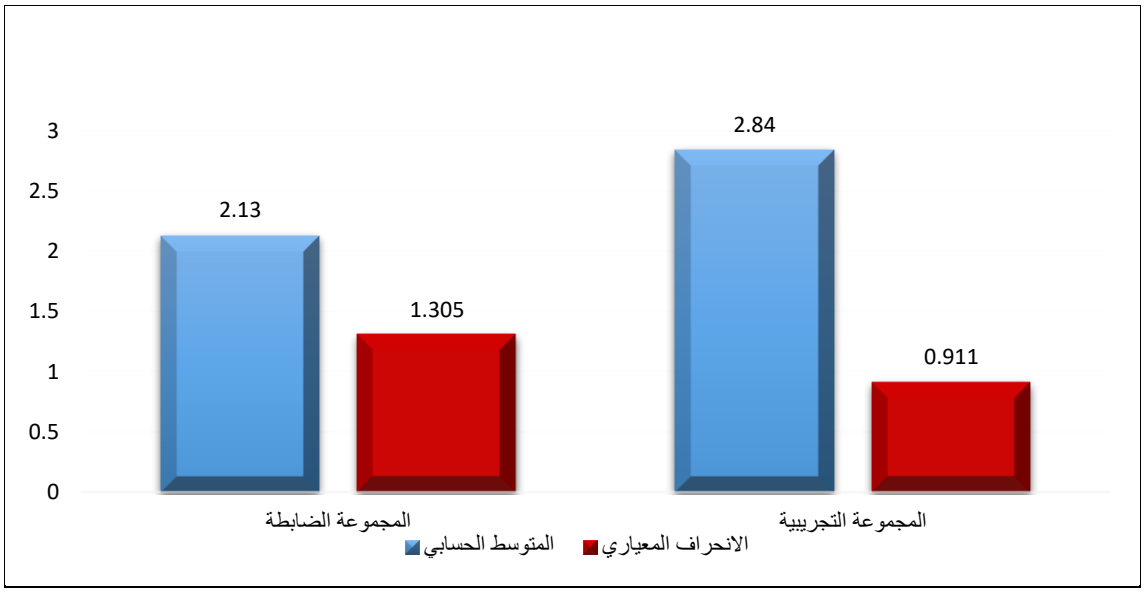
الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التغاير (ANCOVA-test) لاختبار مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول 4.5 : نتائج تحليل التغاير لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس (Levene's Test of Equality of Error Variances)		
				درجات الحرية	مستوي الدلالة	قيمة ف
المجموعة الضابطة	27	2.13	1.305	53	.270	1.243
المجموعة التجريبية	28	2.84	.911			
قيمة الاختبار F= 103.514 **معامل التحديد = .519**				**القيمة الاحتمالية = 0.00**		

يتبين من الجدول السابق أن إحصائية اختبار ليفين تظهر أن القيمة الإحتمالية (0.270) أكبر من 0.05 ؛ أي أن التباين بين المجتمعات متجانس، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) في التطبيق البعدي، حيث جاء مستوي الدلالة مساويا (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط درجات قدره(2.84) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (2.13) وجاءت قيمة (F) مساوية (103.514) وهي قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصائية مساويا (0.00) اقل من (0.05) وجاء معامل التحديد مساويا (0.519) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) وهذا يشير الى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.



الشكل 4.4 :الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور)

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

5.1.مناقشة النتائج

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة بمهارات فهم المقروء لصالح الفرقة التجريبية.

بناء على الجدول رقم (4.2) وجد فروق ذات دلالة إحصائية، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط درجات قدره(4.26) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (4.07). وجاءت قيمة (F) مساوية (156.247) وهي قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصائية مساويا (0.00) اقل من (0.05)، وجاء معامل التحديد مساويا (0.431) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء. وهذا يشير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس، وأن التحسن جاء من ارتفاع المجموعة التجريبية. وقد تم تدريب المشاركين على العديد من المهارات من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص). ويمكن القول أن البرنامج ساعد التلاميذ على التمكن من مهارات الفهم الحرفي والمتمثلة في تحديد الفكرة العامة للموضوع ومعرفة المضمون العام من العنوان وتسلسل الأفكار وتحديد مضاد الكلمة من خلال استثمار الخبرات السابقة للطالب وما لديه من معلومات مختزنه في الذهن.

وقد اتفقت الدراسات السابقة (زايد وآخرون،2014) ودراسة (فارسي وناصر، وبن الطاهر، 2019) على أن الوعي الصوتي هو القدرة على تحليل مكونات الكلام (الكلمات، القوافي، المقاطع، الأصوات، الصوتيات)، والقيام بعمليات معقدة عليها. هذه القدرة، التي تسمح للطفل بشكل خاص بإتقان قواعد المراسلات الصوتية والحرفية، مهمة جدًا للقارئ الذي يتعلم.

ويعد الوعي الصوتي مهارة أساسية في عملية اكتساب القراءة والكتابة، فهو يسمح للأفراد بالتعرف على أصوات اللغة المنطوقة وفهمها والتلاعب بها، مما يسهل تطوير مهارات فك التشفير وفهم القراءة. بعض المهارات التي يتم تطويرها من خلال الوعي الصوتي تشمل: التعرف على الكلمات المقافية: يتعلم الطلاب التعرف على الكلمات التي تشترك في أنماط صوتية متشابهة في النهاية، مما يساعدهم على فهم البنية الصوتية للغة، وعد المقاطع: تعد القدرة على تقسيم الكلمات إلى وحدات صوتية أصغر، تُعرف باسم المقاطع، أمرًا ضروريًا لفهم بنية الكلمات وفك التشفير أثناء القراءة، واكتشاف تكرار الأصوات: تنمي لدى الطلاب القدرة على التعرف على تكرارات الأصوات داخل الكلمات، مما يساعدهم على فهم البنية الصوتية وتحسين طلاقتهم في القراءة.

وتعد مرحلة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أمرًا بالغ الأهمية لبدء تنمية الوعي الصوتي ومحو الأمية، من خلال الأنشطة المرحة والتشاركية، مثل الأغاني والأناشيد والقصص. يبدأ الفتيات والفتيان في استكشاف أصوات اللغة وتجربتها. هذه الأنشطة ليست ممتعة فحسب، ولكنها توفر أيضًا فرصًا للقراء المستقبليين للتدرب على التعرف على الأصوات ومعالجتها بطرق طبيعية وذات معنى. ومن الشائع ملاحظة أن الطلاب في هذه المرحلة يبدأون في إنشاء القوافي الخاصة بهم وتقسيم الكلمات إلى مقاطع وفقًا للأصوات التي يصدرونها. تشجع هذه الممارسات استكشاف اللغة النشط وتضع الأساس لتطوير مهارات القراءة والكتابة لاحقًا.

وقد بينت الدراسات السابقة أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين ما يعرفه الطالب بالفعل، والمعلومات الجديدة المقدمة له، وما يفعله ليتعلم لكي يفهم ويفهم. ولكي يكون التفاعل ناجحاً، يجب على الطالب فهم واستيعاب محتويات المواد الدراسية لوضعها موضع التنفيذ لاحقاً. ولا نعني بهذا مجرد الامتحانات أو غيرها من إجراءات التقييم النهائي، بل يجب أن تطبق هذه المعرفة في جميع المستويات، وأن الطفل الذي يقرأ بانتظام (هنا سوف تتعلم كيفية تحفيزه) ويمارس فهمه للقراءة سيواجه

صعوبات أقل في استيعاب المعرفة مع تقدمه في مناهجه المدرسية وسنواته الجامعية. ولكن ليس فقط، في تخصصات العلوم الإنسانية. لنأخذ، على سبيل المثال، طالب القانون الذي يتمتع بمستوى جيد في فهم القراءة. مما لا شك فيه أن هذا الطالب سيواجه صعوبات أقل بكثير في فهم النصوص القانونية، لذا سيكون قادرًا على تكريس جهوده لأنواع أخرى من المهام، مثل إنشاء أوجه التشابه أو العلاقات أو التداخلات بين بعض القوانين وغيرها، مما سيسمح له بذلك تبرز عن بقية الطلاب المنشغلين بمحاولة فهم حرفية القانون.

ويمكن لبرنامج كومون للقراءة أن يساعد جميع الأسر المهتمة بتعليم أطفالها، لأنه يحفز اكتساب مهارات القراءة والفهم بفضل قراءة الكتب الموصى بها ودقة المواد التعليمية، المصممة خصيصًا بحيث يبرز الطالب بمهاراته القدرة على التعلم الذاتي. وإن فهم النص هو جزء من الروتين اليومي لمعظم الناس، الذين يقرؤون لأسباب مختلفة، سواء للتعرف على الوضع الحالي للعالم، أو لتعلم معرفة جديدة، أو للهروب إلى الخيال الأدبي. وبهذا المعنى فإن المهارة التي ينطوي عليها فهم النص هي مهارة مستعرضة لمعظم الأنشطة اليومية، وهي مطلوبة في جميع المجالات الأكاديمية والمهنية. والهدف من دراسة فهم النص هو معرفة كيف نفهم ما نقرأه. وبهذا المعنى من المعروف اليوم أن فهم القراءة يعتمد على تنفيذ وتكامل العديد من العمليات المعرفية. على سبيل المثال، لفهم جملة ما، يجب على المرء أن يعالج بصريًا كل كلمة على حدة، ويتعرف عليها ويصل إلى تمثيلاتها الصوتية والإملائية والدلالية، ويربط هذه التمثيلات لفهم المعنى الأساسي للجملة. وبنفس المعنى، لفهم النص، يجب على القارئ معالجة وربط الأفكار التي تظهر في الجمل، مما يؤدي (إذا سارت الأمور على ما يرام) إلى بناء تمثيل عقلي متماسك حول محتوى النص. والمشكلة هي أن نجاح هذه العمليات يعتمد على عدد كبير من العوامل التي تلعب دورا مهما للغاية، وتخضع هذه العوامل لخصائص القارئ وخصائص النص ومتطلبات مهمة القراءة القراءة.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص).

يتبين من الجدول رقم (4.3) ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط درجات قدره(2.44) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (1.50) وجاءت قيمة (F) مساوية (153.864) وهي قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصائية مساويا (0.00) اقل من (0.05) وجاء معامل التحديد مساويا (0.527) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى مدى تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء (فهم حرفي للنص). وهذا يشير الى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء (فهم حرفي للنص) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.

وقد بينت الدراسات السابقة (الظفيرى وآخرون، 2023) أن الإستيعاب الحرفي هو القدرة على التعرف على البيانات والحقائق والأفكار الرئيسية والأساسية للمحتويات الصريحة للنص، أي أنها تظهر مكتوبة فيه، وإن فهم القراءة هو القدرة على استخلاص المعنى من نص مكتوب. ويضيف المؤلف أيضًا أن هذه القدرة لا تعتمد فقط على القارئ، بل أيضًا على النص، إلى الحد الذي يكون فيه شديد التجريد، أو طويل جدًا، أو كثير الكلمات غير المعروفة، أو ذو هياكل نحوية معقدة للغاية. ويحدث ذلك عندما يكون لدى القارئ القدرة على التعرف على المعلومات الواضحة وتذكرها، وكذلك المشاهد كما تظهر في النص. يتيح لك ذلك العثور على الأفكار الرئيسية وترتيب الإجراءات والشخصيات الرئيسية والثانوية وتحديد فقرات النص.

وقد هدفت الدراسة الى دراسة أثر البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس، إذ تبين وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة بمهارات فهم المقروء في التطبيق البعدي وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية، وجاء حجم الأثر ذات قيمة مرتفعة. وهذا يشير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس. واتفقت تلك النتيجة مع العديد من الدراسات والبحوث التي أظهرت فعالية البرامج التدريبية على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارات فهم المقروء. كدراسة(2004) Son Sone، Hogen (2006) ، عبد الله (٢٠٠٧) (2013) Luo والتي أظهرت نتائجها التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء، ودراسة عبد الجواد حسين (٢٠١٤) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام مهارات الوعي الصوتي وعلى التمييز بين أصوات الحروف، مما أدى إلى زيادة قدرتهم على التعرف على أصوات الكلام ومن ثم فهمه وإدراكه. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى زيادة فاعلية التلاميذ من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة وذلك لما امتاز به البرنامج من تدرج من السهل إلى الصعب، بالإضافة إلى المناخ التعليمي الذي وفرته الباحثة أثناء الجلسات التدريبية من خلال التعزيز الإيجابي للتلاميذ وجذب أنبتاهم بواسطة الألعاب والأنشطة التربوية، مما أدى إلى إقبالهم على المشاركة في البرنامج بفاعلية.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور).

يبين الجدول رقم (4.4) أن البرنامج التدريبي للوعي الصوتي مهم في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور. وهذا يشير إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي

(برنامج التدخل) في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس.

وقد بينت الدراسات السابقة (جاب الله، 2019) ودراسة (حبتر، 2010) ودراسة (فلاح، 2020) أنه على الرغم من كوننا في مجتمع يطلق على نفسه اسم السمعي البصري، حيث يبدو أن الصوت والصورة لهما الغلبة، إلا أننا ما زلنا نعيش في بيئة تتمتع فيها الكلمة المكتوبة (سواء كانت مطبوعة أو على الشاشة) بقوة كبيرة، لذلك من الضروري أن نتعلم كيف نفهم ونفهم ما تمت قراءته. وهذا مهم بشكل خاص في النصوص ذات التعقيد والأهمية المعينة، وجميع العناصر التي تنظمنا كمجتمع لا تزال تقدم لنا من خلال الكلمات المكتوبة، مما يجعل من المهم بشكل خاص معرفة كيفية القراءة واستخراج ما هو مهم من كل نص، وكذلك تكوين رأي حول ما يقرأ بالترتيب التصرف وفقا لذلك. هذه الركائز هي ما يميز القارئ الكفء الذي تعلم استيعاب وفهم ما يقرأ. ولا يكفي النظر إلى الكلمات وفهمها بشكل منفصل، بل يجب تدوينها معًا لاستخراج معناها وتقييم نتائجها. ولذلك فإننا نفترض أن "القراءة" لا تعادل "الفهم". فنحن لا نفهم ذلك لمجرد أننا نقرأ النص. يتعرف القراء المهرة على الكلمات ويفهمون تركيبات اللغة بسرعة، حتى يتمكنوا من التركيز بشكل أفضل على معنى ما يقرؤونه.

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الأول من مهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص) في التطبيق البعدي، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية. وجاء حجم الأثر مساويا ذات قيمة مرتفعة، مما يشير الى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم المقروء (فهم حرفي للنص) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس. واتفقت تلك النتيجة مع دراسة شعبان (٢٠٠٦)، ودراسة حنان محمود (٢٠٢١) ودراسة إيناس محمد

عبد الفتاح البخار (٢٠١٨)، دراسة عبد المحسن بن سالم (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها أهمية الوعي الصوتي في تطوير مستويات الفهم القرائي، كما تختلف نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من العيسوي والطحان (٢٠٠٦) في دراستهما والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً (فيما بين القياس القبلي والبعدي) في مهارات الفهم الحرفي للنص. ويمكن القول إن البرنامج ساعد التلاميذ على التمكن من مهارات الفهم الحرفي والمتمثلة في تحديد الفكرة العامة للموضوع ومعرفة المضمون العام من العنوان ومعرفه تسلسل الأفكار وتحديد مضاد الكلمة من خلال استثمار الخبرات السابقة للطالب وما لديه من معلومات مختزنه في الذهن.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخطوات التي اتبعتها في تدريب أعضاء المجموعة التجريبية، حيث كانت مرتبة بشكل هرمي ومتسلسل، فلم يسمح للتلاميذ الإنتقال من النشاط المقدم لهم إلى النشاط التالي إلا بعد التأكد من إتقانهم له، حيث إن الفقرات تتدرج من فهم الكلمة ثم فهم الجملة ثم فهم النص بشكل كلي، بالإضافة إلى تقويم أداء التلاميذ بشكل دائم، حيث أخذ التقويم شكلين وهما التقويم المرحلي عند تدريس كل فقرة وتقويم نهائي عند انتهاء البرنامج للتأكد من إتقانهم لمهارات فهم المقروء (فهم حرفي للنص).

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور).

تبين من خلال النتائج تأثير البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) وهذا يشير الى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس، وقد شددت الدراسات السابقة (آل عمير، 2018). ودراسة

(عسيري، 2018). ودراسة (صيام، 2017). ودراسة (Adler ويونس، 2012) على أنه من المهم التأكد من أن أطفالنا يتعلمون القراءة بشكل صحيح منذ البداية من خلال القراءة بصوت عالٍ معهم، والإستماع إليهم عندما يقرؤون، والأهم من ذلك كله، طرح الأسئلة عليهم حول ما قرأوه. ولا ينبغي أن تركز هذه الأسئلة فقط على التحقق من أنهم قد قرأوا النص، ولكن أيضًا على معرفة رأيهم فيه، كما هو مطروح في برنامج كومون للقراءة. بهذه الطريقة سنعرف ما إذا كانوا قد فهموا الأمر حقًا. على سبيل المثال، إذا قرأت القصة الشهيرة ذات الرداء الأحمر، فعليك أن تذهب إلى ما هو أبعد من السؤال "ما الحيوان الذي واجهته ذات الرداء الأحمر؟" لإفساح المجال لأسئلة مثل "ما هي الشخصية التي أعجبتك أكثر؟" أو "الذئب هل هو جيد أم سيئ الشخصية؟"، حتى يتمكنوا من إبداء رأيهم.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثاني من مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور) في التطبيق البعدي وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية وجاء حجم الأثر ذات قيمة مرتفعة. وهذا يشير الى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما بين السطور) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس. واتفقت تلك النتيجة مع دراسة احمد عبد الراضي (٢٠١٨)، وماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٧)، ودراسة محمد زهير (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإستيعاب القرائي والوعي الصوتي، ودراسة جميل شريف أحمد (٢٠٠٩) والتي أظهرت نتائجها أهمية البرامج القائمة على الوعي الصوتي في تنمية الإستيعاب القرائي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي للوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس يتضمن عدة مهارات لفهم المقروء بصورة منطقية ومنظمة، ومن خلال سياق له معنى في ضوء الطبيعة الكلية للغة بالإضافة إلى مراعاة محتوى البرنامج إلى المرحلة

العمرية لأفراد المجموعة التجريبية، مما أدى بدوره إلى إكسابهم مهارات فهم المقروء ومن ثم فهم ما وراء السطور، بالإضافة إلى تنوع طرائق التدريس، مما زاد من دافعيتهم لاكتساب فهم المقروء.

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الفرقة التجريبية والفرقة الضابطة في مهارة فهم المقروء بالمستوى الثالث من مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) في التطبيق البعدي وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية. وجاء حجم الأثر ذات قيمة مرتفعة، مما يشير الغى مدى فاعلية البرنامج التدريبي للوعي الصوتي (برنامج التدخل) في تطوير فهم مهارات فهم المقروء (فهم ما وراء السطور) لدى طلبة الصف الرابع في مدرسة بيت حنينا في شرقي القدس. واتفقت تلك النتيجة مع العديد من الدراسات التي أظهرت أهمية البرامج التدريبية القائمة على الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء، كدراسة طعيمه والناقة (2006)، عبد البارى (2010)، سليمان بن بادي البقعاوى (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج في تنمية الفهم القرائي ومستويات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف السلوكية الخاصة بكل نشاط ووضوح الأهداف العامة، حيث تصدرت هذه الأهداف مقدمة لكل نشاط حتى تكون الباحثة على بينة من الأهداف قبل تحقيقها واختيار وتنظيم محتوى البرنامج وفقاً لاحتياجات التلاميذ، مما كان له الأثر الإيجابي على فهم المقروء وذلك لأنه اختيرت أنشطة مشوقة حتى يتسنى لهم فهمها وتنفيذها، كما تم تقديم مهارات الوعي الصوتي بطريقة محددة وواضحة، بدءًا بعرض المهارة من خلال الباحثة ثم الممارسة الموجهة والتي يقوم بها التلميذ والباحثة وتقديم التغذية الراجعة لكل نشاط على حدة. وفي كل خطوات تنفيذ الإستراتيجية يأتي دور الباحثة بالدور المحفز والداعم للتلاميذ، بالإضافة إلى توظيف العديد من الوسائل التعليمية واستخدام مجموعة من الأنشطة والتدريبات والتي أثرت بدورها على فهم المتعلمين للمقروء بالمستوى الثالث (فهم ما وراء السطور) وتحليله والتفاعل معه، حيث أنها مشوقة للتلاميذ

وتثير دافعيتهم نحو القراءة بشكل كبير لممارسة الأنشطة المختلفة مع أقرانهم حتى لو تم تكرار النشاط مرة أخرى دون أن يشعرهم بالضجر أو الملل، وبالتالي فإن ذلك يؤدى إلى تنمية مهارات القراءة.

وما سبق يتضح أن استمرار تأثير البرنامج التدريبي على مهارات الوعي الصوتي في تطوير فهم المقروء لدى طلاب الصف الرابع الإبتدائي بعد الإنتهاء من تطبيقه بعدة أشهر ليست مؤقتة. ويرجع ذلك إلى أن البرنامج قد تناول مجموعة من الأنشطة التدريبية المتنوعة والتي كان لها الأثر البالغ في تطوير فهم المقروء لدى التلاميذ، حيث ثبتت أهميتها من خلال استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، كما حفز التلاميذ على أداء المهام المطلوبة منهم وجعلها في صورة شيقة وإعطاء الوقت الكافي للتدريب وعدم استعجال النتائج، بالإضافة إلى طريقة المعالجة التي استندت على مبادئ التنوع والتدرج. كل هذا أسهم في نمو الجوانب المختلفة للغة.

5.2. توصيات الدراسة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة وما تم عرضه من مفاهيم نظرية ودراسات وبحوث سابقة ونتائج البحث الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

- –بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع نوصي ببناء قوائم بمهارات جديدة للفهم القرائي تتضمن اختبارات متنوعة لقياس ما اكتسبه الطالب من مهارات فهم المقروء في المراحل التعليمية المختلفة.
- بناء المزيد من البرامج التدريبية لتنمية المهارات النمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي.
- ضرورة استخدام التعزيز والتنوع عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.
- ضرورة الإهتمام بتوظيف مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات ووضع الإجراءات الواضحة لتقويم إنجازات وجهود المعلمين المتميزين في توظيف تلك المهارات وتشجيعهم على الإستمرار.
- ضرورة تطبيق الطرائق الحديثة لتنمية مهارات اللغة ولاسيما تلك الطرائق التي تتناول الأصل الصوتي للغة، مع تضمين المعارف الصوتية في المناهج التعليمية وتدريب المعلمين على مهارات الوعي الصوتي من خلال إقامة الدورات التدريبية لتجديد منابع المعرفة لديهم في مجال الصوتيات وأهميته في تدريس مهارات اللغة ضرورة اهتمام الدراسات التربوية بفئة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من خلال تقديم المناهج والبرامج التعليمية التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم بالإضافة إلى تصميم التدريبات والأنشطة التي تعمل على مساعدتهم.

- إجراء المزيد من البحوث والدراســـات حول الفهم القرائي وقياس أثره في مختلف المواد الدراسية، وفي المراحل التعليمية المختلفة وتصميم الأدوات البحثية المقننة للكشف عن ذوي صعوبات الفهم القرائي.
- حث المشرفين التربوي على متابعة مساهمة المعلمين في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الرابع من التعليم الأساسي.
- الاهتمام بعلاج صــعوبات فهم المقروء من خلال إنشــاء عيادات قرائية لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة في المرحلة الابتدائية

5.3. البحوث المقترحة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي يمكن بحثها على النحو التالي:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصـــوتي في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصـــوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إجراء دراسة لمعرفة الطرائق التدريسية التي تدرس بها المادة المقروءة ومعرفة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في فهم المقروء.
- إجراء دراســـة لتحديد فهم المقروء المناســـب لتلاميذ الصـــف الرابع الابتدائي من التعليم الأساسي

- إجراء دراســة مماثلة للدراســة الحالية لمعرفة مســتوى الطلاب في فهم المقروء في مراحل دراسية مختلفة.
- دراسة أثر استخدام العيادات القرائية في علاج فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

Adler، C. R.، و يونس، ف.. (2012). استراتيجيات سبع تسهم في فهم التلاميذ النص المقروء .*مجلة القراءة والمعرفة*، ع 134 ، 27 .35 – مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/191797

إبراهيم، س .(2000) *صعوبات التعلم، طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية*، الرياض، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة .

ابن منظور، أ. (1423هـ) ***لسان العرب***، بيروت دار صادر.

أبو بكر، ع. (2002) فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية اللماعات السياق سبترنبرج، القاهرة، *مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد.79

أبو سريع، وآخرون.(2011).*تحسين الأداء التعليمي للبنات :برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى – دليل المدرب*، وزارة التربية والتعليم. جمهورية مصر العربية، ط1،24 –27.

أبو منديل، أ. (2008). *أثر السياق على تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي الصعوبات في التعلم*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، ص27.

أحمد، م. (2021) .فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التكامل الحسي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا .*مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، مج3، ع (6).54.

أحمد، ن. .(2006) .*الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه*، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر.

أل عمير، خ. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة خميس مشيط من مهارات فهم المقروء.

آل عمير، خ. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة خميس مشيط من مهارات فهم المقروء .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج2, ع15 ، 54 .74 – مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/939880

بابلي، ج.(2009) .*فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر*، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا.

البجة، ع. (2005). *أساسيات تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها* . العين – الإمارات المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

بدري، م. (2005) . *صعوبات التعلم*، ط1، دار الصفا والنشر والتوزيع.

البديرات، م .(2019). *أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم القرائي*، رسالة ماجستير جامعة مؤتة.

جاب الله، ع. (2019). التدريب على تقويم فهم المادة القرائية وتحليلها .*المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، مج2, ع6 ، 1 .24 –

جاد، م. (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراء والمعرفة القاهرة*، كليه التربية جامعه عين شمس، العدد (22) – 5015.

جمعة،آ. (2017). *فعالية برنامج تفاعلي محسوب في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا*، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

حبتر، ح. (2010). القراءة من أجل التفاصيل و اكتساب المفردات و الاستدلال كمتغيرات هامة في التحقق من فهم القراءة لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بمرحلة البكالوريوس .*مجلة جامعة الملك سعود – اللغات والترجمة*، مج 22, ع 2 ، 97 .110 –

حسن، ث.(2009). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعلية في تنمية الفهم القرائي، والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (144)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة :كلية التربية جامعة عين شمس، ص 45-93.

حشاني، س. (2012). قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي، *مجلة دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، العدد.(9)

حميدة، س. (2014). الذاكرة العاملة اللفظية ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ذوي القصور اللغوي، *مجلة التربية الخاصة*، ع 7، جامعه الزقازيق كلية علوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، مصر .190-261

الحيلوني، ي. *(2003) تدريس وتقويم مهارات القراءة والكلمة*، الكويت، الفلاح للنشر والتوزيع.

خصاونة، م. (2018) أثر برنامج تدريبي على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 12 (3) 59-64

الخليفة، ح. (2004). *فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائية، متوسط، ثانوي*، الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة الرشد.

خوالدة، ف .(2017) .*فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*، رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك، إربد.

رسلان ، ع.، السيد، م. (2019). فاعلية إستراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة القراءة والمعرفة*، مج 216، ع (5)323-346.

ركيزة، س. والحمادي، ف .(2017) .أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة .*مجلة تاريخ العلوم*، ع7.

الروايحة، ز .(2010). *فعالية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشوره، عمان، جامعة السلطان قابوس.

زادوا ، ش. (2013) الوعي الفونولوجي كخاصية تنبؤية للكشف عن صعوبات القراءة وجودة التعليم في الطور الأول الابتدائي، *مجلة عالم التربية*، المغرب. مج (2) العدد 114، 0 107 – 1158

زايد، خ.، رسلان، م.، و يونس، ف. (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع148 ، 189 – 216.

الزهراني، ع. واليامي، ح. (2017) .فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين القدرة على القراءة لدى التلميذات زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياضي، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج (9) .ع (21).40-70

زهير، ع. (2017) علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، ع (12)، ص 248 -258

الزيات، ف. (1998) .*صعوبات التعلم :الأسس النظرية والتشخصية والعلاقة* .دار النشر للجامعات .القاهرة.

سالم، م. (٢٠٢٠) فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة ا لجهريه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع 117. 70 -23

سالم، م. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية للاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (ع)117، 23-27.

سالم، م. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية للاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ،دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (ع) 117، 23-27.

سالم، م.؛ الشحات، م.؛ عاشور، أ. (2003) . *صعوبات التعلم :التشخيص والعلاج* .عمان :دار الفكر للطباعة والنشر.

السرطاوي، ز. (2015) *صعوبات القراءة والكتابة :النظرية والتشخيص والعلاج*، 70-23، الناشر الدولي للنشر والتوزيع :الرياض.

السرطاوي، ع.، وآخرون (2009). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.

السعدي،ك. (2013). *فاعلية أنشطه قرائية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس*، رسالة ما جستير غير منشوره، مسقط، جامعة السلطان قابوس.

السعيد، م. (2016) فعالية برامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، مج 7، العدد 11- 172.

السنانية، ل. (2016). فاعلية التعليم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية*.

السيد، أ. (2013) الوعي الصوتي وأثرة في تحسين الكفايات القرائية والأداء الكتابي لدى الدارسين بفصول محو الأمية، *مجلة القراءة والمعرفة*، القاهرة.

عالم الكتب السيد، س. (2013) . *صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها*، **ط١**، القاهرة،

سيستان،ف. (2010) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأدب*، مصر، 5 (24)،237-

الشحات، أ. (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة*، ع (1)، 347.

شحاته، ح. (1992) *تعليم اللغة العربية من التعليم النظرية والتطبيق*، ط 3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، ح. (2016) *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط 4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشوربجي، س.؛ الكومي، أ.؛ والزاملي، ع .(2015) .ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان .*دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، مج (1)، ع (2)، 379- 420.

الشيباني، س. (2014). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في مدينة طرابلس في ليبيا* . عالم التربية.

الصاوي، ا.(2009). *صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية " مفاهيم نظرية، وتشخيص، وبرنامج مقترح "* ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

صيام، ك. (2017). دلالة التلخيص في فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ع11 ، 179 .194 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1213258

طيبي، س.، السرطاوي، ع.، الغزو، ع. و منصور، ن. (2009). *صعوبات القراءة وعلاجها* . المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار وائل للنشر.

الظفيرى، ف.، عبدالعال، م.، و عبدالمقصود، م. (2023). أثر أدوات التدوين الاستقصائي "الملاحظة الخفيفة / التظليل" ببيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت .*المجلة العربية للقياس والتقويم*، مج4, ع7 ، 83 .114 -

الظفيرى، ف.، عبدالعال، م.، و عبدالمقصود، م. (2023). أثر التغذية الراجعة التصحيحية "صريحة / ضمنية" ببيئة التعلم الجوال في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت .*المجلة العربية للقياس والتقويم*، مج4, ع7 ، 65 .93 -

عاشور، ر. و الحوامدة، م. (2007). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط1، دار الميسرة عمان الأردن.

عبد الباري، م. (2009) فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (145) الجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس 73-114

عبد الباري، م. (2010) *استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*، ط1، عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، ع. (٢٠٠٠) فعالية استراتيجيات ميتا معرفية: في تنميه بعض المهارات العليا الفهم في القراءة لدى طلاب. الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعه عين شمس، كليه التربية، العود231-192، 2.

عبد الراضي، أ. ورسلان، أ. (2019). فاعلية إستراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة القراءة والمعرفة*، مج 216، ع (5)323-346.

عبد العليم، إ. (2002). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، القاهرة، دار الكتب العلمية.

عبد الكريم ، أ ، كاظم ، ا. (2016). .مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريس قسم اللغة العربية، *مجلة قابوس*، القادسية، بغداد، مج (9) العدد (ا)، ص.398 .

عبد الكريم، أ. وكاظم ، أ. (2016) مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريس قسم اللغة العربية، *مجلة قابوس* القادسية بغداد، مج (9) العدد (ا)، ص.398

عبد الله، ع. (2006) الوعي أو الإدراك الفونولوجي الأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم، *بحوث المؤتمر العلمي السنوي الرابع تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية* ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق.

عبد الله، ع. (٢٠٠٦) *قصور المهارات قبل الأكاديمي لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*، دار الرشد، القاهرة.

عبد الوارث، م. (2016) فاعلية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذي اضطراب التوحد، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، مصر، مج (12)، العدد(1) ، ص172.

عبدالفتاح، ن. (2000) *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، القاهرة، زهراء الشرق.

عبدالله، ر. (2019). برنامج تدريبي في الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، مج (30)، ع (120).

العزيقى، ي. (2009) *فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي* .رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

عسيري، م. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثانى الابتدائى من مهارات فهم المقروء .*مجلة جامعة شقراء*، ع10 ، 197 .230 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/953014

عطية، ج. (1999) *فعالية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية .جامعة الزقازيق، بنها.

عطية، ع. (2008). *مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها*، دار المناهج، الأردن.

العقيلي، ع. (2012) فاعلية برنامج تدريبي قائد على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف الثالث الابتدائي، *مجلة القراءة والمعرفة*، ع 133، 20-84.

علوش، ج. (2012). الوعي الصوتي الفونولوجي، متاح على شبكة الأنترنت على الموقع Http://www.matieg.com/html

على، م. (2006) *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي*، القاهرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع.

عمير ، خ. (2018). *مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لمحافظة خميس مشيط من مهارات فهم المقروء*.

عياصرة ، ر.، عاشورة، ر. (2016) أثر طريقتي القراءة المتكررة والمؤقتة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في الأردن، *جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مج 14، ع 13، 13-40.

العيسوي، ج. (2004). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض power point في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدوله الامارات، القاهرة، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (2)،47.

العيسوي، ج. والطحال، م.(2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي، بدولة الإمارات العربية المتحدة *مجلة دراسات إسلامية في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس مج 15، ع 46، 244-.

العيسوي، ج. والطحان، م. (2006) . تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *مجلة الدراسات في المناهج*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد،114.

عيسى، م. (2007) .فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها - المجلد السابع عشر، العدد (77) 95-١٢٤.

غنيم، و .(2019) .فعالية برنامج علاجي قائم على تحليل السلوك التطبيقي ABA في خفض درجة السلوك الانسحابي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .*مجلة كلية التربية*، مج (*35*) ع (2)،31. - 1 .

الفارابي وآخرون (2019). مرشدي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي دليل الأستاذ، طبعه جديده، وزاره التربية والتعليم الوطنية المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، أفريقيا الشرق، القاهرة، مطبعه الكتاب الحديث.

فارسي، إ.، ناصر، ع.، و بن الطاهر، ا. (2019). الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط .*المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية*، س53, ع145 ، 157 .187 –

الفارسية، ح. .(2016) .*فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات القراءة*، (رسالة ماجستير)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

فراس، أ. وآخرون. (2018) أثر برنامج قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في منطقة عسير، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة الملك قابوس. مجلد (13)، عدد (3).

فضل الله، م. (1998) *تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.. دروس للمتعلم ودليل للمعلم*، القاهرة: عالم الكتب.

فلاح، ن. (2020). مكانة القراءة في الوطن العربي: مرحلة المتوسط .*مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج3, ع5 ، 419 .436 –

فهيد،م. (2001) *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج*، القاهرة، دار الفكر العربي.

قاسم، ر. ومقدادي، م. (2005) .*المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها وإستراتيجياتها*، عمان، دار المسيرة.

قدي، س. (2017). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة مصطفى إسطمبولي سراح.

لافي، س. (2006) *القراءة وتنمية التفكير*، القاهرة، عالم الكتاب.

لطيفة، ح. (2011) دور الأسرة في تشجيع القراءة لدى الأطفال، *مجلة الطفولة*، العدد (9)، جامعة القاهرة.

محمد ، ح. (2021) . برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأدب*، مصر، مجلد (5)، ع (24)،32-35.

محمد، ح. (2021). برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأدب*، مصر، مجلد (5)، ع (24)،32-35.

مختار، ع. (2016) *دراسة الصوت اللغوي*، القاهرة، عالم الكتب

المدادحة، و. (2021). *الوعي الصوتي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين والمتفوقين في الكرك*، (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة، الكرك.

مصطفى، ت. (2017). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن في ضوء المستوى التعليمي للأم، *مجلة النجاح للأبحاث*، مجلد (31)، ع (12).

مصطفى، د. (2022). أثر تحليل السلوك التطبيقي في تنمية التقليد وعلاقته بمهارات المشاركة الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (دراسة حالة)، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، ع22، ج (1)، يوليو.

مصطفى، ر. (2018). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع196.

مطر، ع. والعابد، و. (2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المجلد الثالث، ع (1)، 168 – 213 القاهرة.

المطيري، م. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي في تحسين التواصل اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. *العلوم التربوية*، مج28, ع4.

المغراوي،ع. (2017) صعوبات القراءة والكتابة وعلاقته ما بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة ، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، العدد (35) جامعة بابل.

منتصر، م. الشايب، م. والعيس، إ. (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة : معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية– ٤– ٥ .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (15)، الجزائر.

منصوري،م. وبن عروم، و. (2015) .صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثالثة والثانية ابتدائي، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، عدد 14 .

موسات ، ب.، وآخرون. (2018) *المنهج للصوتي – خلطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحله التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين*، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

الناشف، هـ. (1999) *إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة*، دار الفكر العربي، دط، القاهرة.

الناقة، م. و حافظ، و. (2002). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفيناته)*، ج (ا).

نصر، م. (2014). *فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*، الجامعة الإسلامية كلية التربية غزة.

النقيب، إ. (2012) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جاردنز للذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيء التعلم، *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، العدد (11).

الهلال، إ.، والنعيم، ف. (2021). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*، مج22, ع2.

هلالي، هـ. (2012). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثرة على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، *كلية التربية*، جامعة حلوان

الوقفي، ر. (2015). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. دار المسيرة. عمان. الطبعة الرابعة.
يعقوبي، غ. (2003). دراسة أوليه لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة، *مجلة الرسالة بيت بيرل*، فلسطين، ع (189) ص –٦٠٧.

يوسف، أ. (2022). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ،مج(6) ، ع (26)، 74-94.

يونس ، ع. (2018) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، العدد (22)، مصر.

يونس، ف. (2000) *استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

Anthony Jason & Francis David(2005) , Devilment of Phonological Awareness American Psychology Society, V 14- Number

Ball E, & Bach man, B (1991) Does Phoneme awareness training in developmental Cognition Spelling? Reading Research Quarterly Vol (126), No 1, PP. 49-64.

Barbosa, Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O (2009): phonological working memory. Phonological Awareness and Language in literacy difficulties in Brazilian children reading and writing; AN interdisciplinary journal, vil-22 (2) -201 -218.

Blachman, A., B: l., Kamil, B, Mosenthal, D., Pearson & R, Barr (2000) phonological Awareness Hand book of Reading New Jersey, Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.

Bueno, O. (2009): Phonological working Memory. Phonological awareness and linguini Literacy Difficulties in Brazilian children

Castles, A., & clot heart, M. (2004). is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? cognition, 91 ,77-111-

gopp, K., gopp. H. (2009): Phonological Awareness Is child's Play Yong children, Vol. .18-12 , (1)64

Harwell/M. (2002). Complete learning, Ready touse strategies and Activities for teaching student with learning Disabilities West Nyack disabilities (3 the eds.new York: Harper

Hogan, Nanda Pecoski, C. (2006). "An Investigation of the Origins and Development of Phonological Awareness in Literate Children." Ph.D. thesis, McGill University, (Canada)

Hogan, Tiffany & Catts, Huge &little Todd (2005) The Relationship Between Phonological Awareness and Reading Implications For the Assessment of Phonological (Cal Awareness language, speech and Hearing service in school, Vo. 36. 285-293.

Hsin, y w. (2007). Effects of Phonological Awareness Instar action on pre-readings ills of preschool children at- Risk for Beading disabilities. PHD The Ohio State university.

Jonkers‹ R.‹ Fei ken‹ J.‹ & Strive‹ I. (2017). Diagnosing Apraxia of Speech on the Basis of Eight Distinctive Signs. *Canadian Journal of* Speech-Language Pathology and Audiology41(3), 303-319.

Jonson, D., (2012): Spanish reading Comprehension Phonological awareness and oral fluency among Spanish speaking adolescent Latino student Publication inf: Capella University Pro oust, UM I Dissertations publishing: Pho

Kirk, C. K & Gillon, GT. (2007) longitudinal Effects of Phonological Awareness intervention on Morphological Awareness on children with speech Impairment language, Speech Hearing Services in school, Vol. 38352-342 (4).

Kuo, L. J & Andrson, R.C. (2011) – Effects of early bilingual Lis moon learning Phonological regular ties in anew language journal of experimental child Psychology-455 , (3) .111, .467

Kurtz, R. (2010). *Phonemic awareness affects speech and Literacy. Speech- Language-Development*, New York: Guilford pr, New.

Macknight, Caro Line G: Lee, Steven W& , Show-entered, Richard (2001) Effects of Specific strategy training on Phonemic awareness reading aloud with preschoolers: A comparison study un Published M A Dissertation. University of North Caroline

Mann, V.A., & Foy. JG. (2007): Speech Development Patterns. And Phonological Awareness in preschool children. Annals of Dyslexia, Vol. 57 (1). 51-74.

Michal, B., Dougherty, G., Deutsch, (2007)Contrast responsively in MT+ Corre lates with phonological awareness and reading measures in children Neuro Image, Vo 37(4), 1396-1406.

Mosenthal D, Pearson & R. Barr(2000) Phonological Awareness Hand book of Reading New Jersey Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.

Pannell, M., (2012) Relationships Between Beading Ability in Third Grad and Phonological Awareness in kindergarten Publication info: East Tiemessen State university, Pro Quest UMI Dissertations Publishing.Reading and writing: An interdisciplinary|Journal Vol -22 (2)- 201-218-

Robinson, S. (2010): The Effect of embedded Phonological awareness training on the reading and spelling skills of kindergarten student, Publication info: The university of North Dakota Pro Quest U. MI Dissertations publishing: Ph. D.

Rvachew, S., Chaing, P., &Evans. (2007) Character is tics of speech Errors. Products by children with and without Delayed phonological Awareness Skills Language, Speech& Hearing Services in School, VOL,38(1),60-71.

Silver, I. (2006). The misunderstood child skills of Preschool children at- Risk For skills of Preschool children at- Risk For skills. P-H-D Georgia state university. Skills. P-H-D Georgia state university.

Stephanie, C., Holly L. Chris, S., Allison Kid-Miller, M, & Tyrant. IR-(2008) .Beading First Kindergarten classroom instruction And Student Growth in Phonetical Awareness and letter Naming Decoding Fluency. Journal of School psychology, Vol. 26 (3)/281 312.

Stephanie, C., Holly., Chriss., Allison, K, D. Miller, M.&Tyrant., R. (2008) Reading First Kindergarten Classroom logical, Vand letter naming Decoding Fluency. Journy of school psychology, VOL,46. (3),28-314.

wise, J. (2005): the growth of Phenological Awareness Response to Reading intervention by Children with Reading Disabilities Who Exhibit Typical or Below -Average Language Skills'. D Georgia state University.

Yoop, k., &Yopp.H.(2009): phonological Awareness I child's play Yong Children, VOL64. (1),12-18.

Zgonc, Y., (2010) Intervention for all Phonological awareness, Crystal Springs Books USA- PP. 22-25

الملحقات

ملحق رقم (١) التدريبات والأنشطة (أوراق عمل)

التدريبات والأنشطة:

- ✓ تجزئة الكلمات إلى مقاطع : في هذا النشاط يقوم الطلاب بسماع كلمات وعليه ان يحللها الى مقاطعها صوتيا دون رؤية شكلها الكتابي ويكون التحليل من خلال التصفيق
- ✓ دمج المقاطع لتكوين كلمات : يتم إعطاء الطلاب مقاطع كتابية مبعثرة وقراءتها للطالب وعليه إعادة ترتيبها من خلال دمجها حسب الترتيب الصحيح
- ✓ تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة : وهنا يتم إعطاء الطلاب كلمات وعلى الطالب تحديد اول صوت في الكلمة او اخر صوت حسب طلب المعلمة وطبعا لا يوجد بطاقات لهذه الكلمات والتدريب يكون صوتي فقط
- ✓ إضافة أو حذف صوت لتكوين كلمة جديدة : وهنا يتم إعطاء الطالبة كلمة صوتيا ويطلب منها إضافة حرف للكلمة لتظهر كلمة جديدة او العكس الطلب منها بحذف اول صوت ليكون الناتج كلمة جديدة وطبعا لا يوجد تمثيل كتابي للكلمات
- ✓ تصنيف الكلمات حسب الصوت المشترك : يتم إعطاء كلمتان للطالبة وعليها التمييز صوتيا هل هاتان الكلمتان تبدآن بنفس الصوت او لا .
- ✓ التمييز بين أصوات متشابهة : وهنا يتم إعطاء الطالبة كلمات مختلفتان وعليها تمييز السجع بينهما (Rhymes)
- ✓ نطق الكلمة ببطء وتحديد عدد المقاطع أو الأصوات : في هذا التمرين يتم إعطاء الطالبة كلمات وعليها تحديد عدد الأصوات او المقاطع التي تتكون منها الكلمات

- ✓ لعبة تركيب الكلمة من الأحرف المتناثرة : يتم إعطاء الطالب صورة بدون كلمة كتابيا لهذه الصورة ويتم إعطائه احرف متفرقة وعليه تكوين كلمة الصورة من الاحرف ولفظها بتسلسل
- ✓ تهجئة الكلمات : يتم إعطاء الطالبة كلمات مع معنى او بدون معنى ويتم الطلب منها تهجئة الكلمات حسب الحركات
- ✓ كتابة الكلمات مع إضافة صوت في البداية أو النهاية : يتم إعطاء الطالبة كلمة صوتيا ويتم الطلب منها بإضافة حرف في البداية او النهاية مع كتابتها بعد الاضافة

تجزئة الكلمات إلى مقاطع: في هذا النشاط يقوم الطلاب بسماع كلمات وعليه ان يحللها الى مقاطعها صوتيا دون رؤية شكلها الكتابي ويكون التحليل من خلال التصفيق

ورقة عمل رقم (1):

1. قطع الكلمات التالية إلى مقاطع بالتصفيق:

كُرة بَيْت قَلَ شَمْس

كِتاب

2. استمع جيدًا واذكر عدد المقاطع في كل كلمة:

بُرْتُقال أَسَد جَمِيل مِفْتاح

نَهْر

3. صفِّق لتحديد عدد المقاطع في الكلمات الآتية:

سَيّارَة طائِرَة جُزْر قِرْد

دَفْتَر

4. قسِّم هذه الكلمات إلى مقاطع بالتصفيق:

مَدْرَسَة سَمَكَة شُعْبَة فُنْدُق

ضِفْدَع

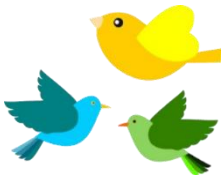
ورقة عمل رقم (2):

1. استمع للكلمات واذكر عدد مقاطعها:

غُرْفَة مَلْعَب نِهايَة حُقِيبَة

مُدَرِّس

2. قسِّم هذه الكلمات إلى مقاطع بالتصفيق:



عَصافِير مُسْتَشْفَى جُمْلَة حَدِيقَة

مُعَلِّم

3. كم عدد المقاطع في الكلمات التالية؟ أجب بالتصفيق:

خُبْز صَحْراء فَرَس بِرْكَة

مَطَر

4. قطع هذه الكلمات إلى مقاطع بالتصفيق:

وَرَقَة لَوْحَة مُنْتَزَه أُسْتاذ

طِفل

5. صفِّق لتُظهِر عدد المقاطع في:

سَلَّة مِرْآة

حَدِيدِ

ورقة عمل رقم (3):

1. صفِّق لتقسيم الكلمات التالية إلى مقاطع:

حِصان مُنْقار أَسَد شَمْس

كُرَة

2. ما عدد المقاطع في كل كلمة من الكلمات الآتية؟ أجب بالتصفيق:

بَيْت قَلَم كِتاب مِفْتاح

جَمال

3. أيُّ الكلمات التالية تتكون من مقطعين؟ صفِّق للإجابة:

بَاب صُنْدُوق قِرْد مَائِدَة

حَقِيبَة

4. قسِّم هذه الكلمات إلى مقاطع بالتصفيق:

طائِرَة جُزْر مَدْرَسَة فُنْدُق

سَمَكَة

5. ما الفرق بين عدد المقاطع في الكلمات التالية؟ أجب بالتصفيق:

دَفْتَر –

مُعَلِّم

شُعْبَة –
ضِفْدَع

سَيّارَة –

بُرْتُقال

6. صنِّف الكلمات التالية حسب عدد مقاطعها (مقطع واحد، مقطعان، ثلاثة مقاطع) وصفِّق لكل مجموعة:

بَاب

قِرْد

سَيّارَة

كُرَة

مَدرَسَة

شُعْبَة

ورقة عمل رقم (4):

1. أيُّ الكلمات التالية تتكون من ثلاثة مقاطع؟ صفِّق للإجابة الصحيحة:

غُرْفَة

مَلْعَب

مُسْتَشْفَى

مُعَلِّم

2. رتّب الكلمات التالية حسب عدد مقاطعها من الأقل إلى الأكثر بالتصفيق:

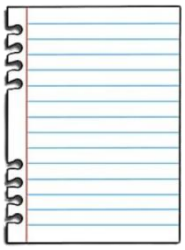
حَدِيقَة – غُرْفَة – عَصافِير – نِهايَة – مُسْتَشْفَى

3. قطِع هذه الكلمات إلى مقاطع بالتصفيق:

طِفْل

4. ما الكلمة الشاذة من حيث عدد المقاطع؟ صفِّق للإجابة:

لَوْحَة


وَرَقَة

أُسْتاذ

فَرَس

صَحْراء

5. استمع وحدد عدد المقاطع في كل كلمة بالتصفيق:

مَطَر

أُسْتاذ

بِرْكَة

لَوْحَة

مُنْتَزَه

6. أيُّ الكلمات التالية تتكون من أربعة مقاطع؟ صفِّق للإجابة الصحيحة:

مُتَحَرِّك مَشْمِشِيّ

سَلَّة مِرْآة

رُمّان

ورقة عمل رقم (5):

1. كم عدد المقاطع في كلمة "مَدْرَسَة"؟

أ) مقطع واحد

ب) مقطعان

ت) ثلاثة مقاطع

ث) أربعة مقاطع

2. صفِّق لتقسيم كلمة "مُنْتَزَه" إلى مقاطع.

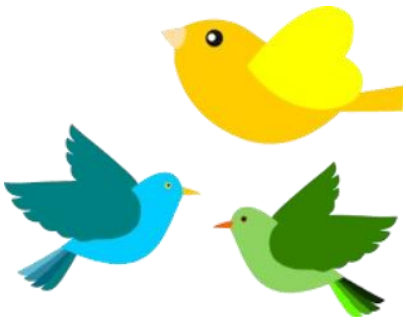
أ) مُنْ – تَ – زَه

ب) مُن – تَزَه

ت) مُنْ – تَزَه

ث) مُن – تَ – زَه

3. كم عدد المقاطع في كلمة "عَصافِير"؟



أ) مقطعان

ب) ثلاثة مقاطع

ت) أربعة مقاطع

ث) خمسة مقاطع

4. صفِّق لتجزئة كلمة "مُسْتَشْفَى" إلى مقاطع.

أ) مُس – تَشْ – فَى

ب) مُسْ – تَشْ – فَى

ت) مُس – تَشْفَى

ث) مُسْ – تَشْفَى

5. كم عدد المقاطع في كلمة "حَدِيدِيّ"؟

أ) ثلاثة مقاطع

ب) أربعة مقاطع

ت) خمسة مقاطع

ث) ستة مقاطع

6. رتِّب الكلمات التالية حسب عدد مقاطعها من الأقل إلى الأكثر:

أ) قَلَم – مُعَلِّمَة – بُرْتُقال – حَدِيقَة

ب) قَلَم – بُرْتُقال – حَدِيقَة – مُعَلِّمَة

ت) بُرْتُقال – قَلَم – مُعَلِّمَة – حَدِيقَة

ث) قَلَم – بُرْتُقال – مُعَلِّمَة – حَدِيقَة

ج) حَدِيقَة – مُعَلِّمَة – بُرْتُقال – قَلَم

7. أيُّ الكلمات التالية لها ثلاثة مقاطع؟

أ) كِتاب

ب) طائِرَة

ت) شاطِئ

ث) خُبْز

8. ما عدد المقاطع في كلمة "جُمْهُورِيّ"؟

أ) ثلاثة مقاطع

ب) أربعة مقاطع

ت) خمسة مقاطع

ث) ستة مقاطع

9. أيُّ الكلمات التالية تختلف عن الباقي من حيث عدد المقاطع؟

أ) سَيّارَة

ب) حَيَوان

ت) بَيْت

ث) شاحِنَة

10. أيُّ الكلمات التالية تتكون من مقطعين؟

أ) طالِب

ب) جامِعَة

ت) مُعَلِّم

ث) حَقِيبَة

دمج المقاطع لتكوين كلمات: يتم إعطاء الطلاب مقاطع كتابية مبعثرة وقراءتها للطالب وعليه إعادة ترتيبها من خلال دمجها حسب الترتيب الصحيح

ورقم عمل رقم (1):

- **العنوان:** رحلة في عالم المقاطع
- **الهدف:** دمج المقاطع لتكوين كلمات

الأسئلة:

1. **اختر من متعدد:**

أيهما ليس مقطعًا من كلمة "مدرسة":

(أ) در (ب) سة (ج) مدر (د) م

2. **صح أم خطأ:**

يمكن تكوين كلمة "كتاب" من المقاطع التالية: (كتاب، ت، ب، ك، ات

3. **رتب المقاطع التالية لتكوين كلمة:**

(ط، ر، ق، س)

---

4. **اكتب كلمة جديدة من خلال دمج المقطعين التاليين:**

(ش، مس)

_____

5. **أكمل الجملة التالية:**

أحب أن أقرأ .... (كتاب)

ورقة عمل رقم (2):

- **العنوان:** لعبة تكوين الكلمات
- **الهدف:** دمج المقاطع لتكوين كلمات

الأسئلة:

1. **اكتب 5 كلمات جديدة من خلال دمج المقاطع التالية:**

(م، ح، ر، س، ت، ب، ن، ل، ة)

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. **اربط كل مقطع بالكلمة التي ينتمي إليها:**

(مدرسة، شجرة، كتاب، قلم، ماء)

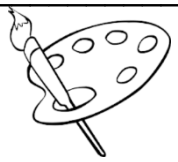
(أ) ماء (ب) ش (ج) كت (د) مدر (هـ) ر

3. **اكتب جملة قصيرة باستخدام 3 كلمات من الكلمات التي قمت بتكوينها في السؤال الأول.**

_____ .

4. **ماذا لو تم دمج جميع المقاطع في السؤال الأول معًا؟ ماذا ستكون الكلمة الجديدة؟**

_____



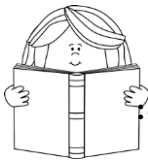
___ .

5. **ارسم صورة توضح لعبة تكوين الكلمات.**

ورقة عمل رقم (3):

- **العنوان:** مغامرة في عالم الكلمات
- **الهدف:** دمج المقاطع لتكوين كلمات

الأسئلة:



1. **اقرأ الجملة التالية:**

أحب أن أذهب إلى ....

اكتب 3 كلمات مختلفة تكمل هذه الجملة من خلال دمج المقاطع التالية:

(م، ح، ر، س، ت، ب، ن، ل، ة، ي)

- _____
- _____
- _____

2. **اختر من متعدد الكلمة التي لا تناسب الجملة:**

(أ) المدرسة (ب) الحديقة (ج) البيت (د) السوبر ماركت

3. اكتب قصة قصيرة عن مغامرة لك في عالم الكلمات.

4. ماذا تعلمت من هذه اللعبة؟

ورقة عمل رقم (4):

- **العنوان:** رحلة إبداعية مع المقاطع
- **الهدف:** دمج المقاطع لتكوين كلمات جديدة

الأسئلة:

1. **اكتب 5 كلمات جديدة من خلال دمج المقاطع التالية:**

(م، ح، ر، س، ت، ب، ن، ل، ة، ي، ف)

- _____.
- _____.
- _____.
- _____.
- _____.

2. **اختر من متعدد الكلمة التي لا تناسب الجملة:**

(أ) قرأت كتابًا .... (ب) لعبت كرة القدم .... (ج) شربت كوبًا .... (د) نمت في سرير ....

3. **اكتب جملة قصيرة باستخدام 4 كلمات من الكلمات التي قمت بتكوينها في السؤال الأول.**

_____.

4. **اكتب قصة قصيرة عن رحلة إبداعية لك مع المقاطع.**

_____

_____

_____.

5. ماذا لو تم دمج جميع المقاطع في السؤال الأول معًا؟ ماذا ستكون الكلمة الجديدة؟

_____.

ورقة عمل رقم (5):

- **العنوان:** مسابقة تكوين الكلمات
- **الهدف:** دمج المقاطع لتكوين كلمات

الأسئلة:

1. **اقرأ الجملة التالية:**

أحب أن أكل ....

2. **اكتب 3 كلمات مختلفة تكمل هذه الجملة من خلال دمج المقاطع التالية:**

(م، ح، ر، س، ت، ب، ن، ل، ة، ي)

- _____.
- _____.
- _____.

3. **اكتب 4 كلمات جديدة من خلال دمج المقاطع التالية:**

(م، ح، ر، س، ت، ب، ن، ل، ة، ي، ف)

- _____.
- _____.

- _____.

- _____.

4. التعليمات: اقرأ المقاطع الصوتية لكل سؤال، ثم رتبها لتكوين كلمة صحيحة واكتبها في المربع المخصص:

1. مِ – لْ – عَ – ب

الكلمة: _____

2. سَ – مَ – كَ – ة

الكلمة: _____

3. حا – سُو – ب

الكلمة: _____

4. مَ – در – سَ – ة

الكلمة: _____

5. جا – مِ – عَ – ة

الكلمة: _____

6. طا – يِ – رَ – ة

الكلمة: _____

7. فُ – نْ – دُ – ق

دُو – ق

الكلمة: _____

_____

8. صُ – نْ –

الكلمة:

9. حَ – دي – قَ – ة

– م

الكلمة: _____

_____

10. مُ – عَ – لِّ

الكلمة:

11. بُر – تُ – قا – ل

الكلمة: _____

تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة: وهنا يتم إعطاء الطلاب كلمات وعلى الطالب تحديد اول صوت في الكلمة او اخر صوت حسب طلب المعلمة وطبعا لا يوجد بطاقات لهذه الكلمات والتدريب يكون صوتي فقط

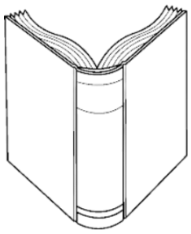
ورقة عمل رقم (1):

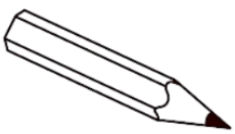
- **العنوان:** رحلة في عالم الأصوات
- **الهدف:** تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة
- **النوع:** شفهي

الأسئلة:

1. ماذا تسمع في بداية الكلمات التالية؟

شجرة


كتاب


قلم

بيت

ماء

2. ماذا تسمع في نهاية الكلمات التالية؟

شمس

قمر

نجم

نهر

جبل

3. اذكر 5 كلمات تبدأ بحرف "م".

4. اذكر 5 كلمات تنتهي بحرف "ة".

5. ماذا لو تم دمج حرف "م" مع ح رف "ة"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

6. اذكر 3 كلمات تبدأ بصوت "ش".

7. اذكر 3 كلمات تنتهي بصوت "د".

8. ماذا لو تم دمج صوت "ش" مع صوت "د"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

9. ماذا تعلمت من هذه اللعبة؟

10. ماذا لو تم دمج جميع الأصوات في السؤال الأول معًا؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

ورقة عمل رقم (2):

- **العنوان:** لعبة الأصوات
- **الهدف:** تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة

الأسئلة:

1. اقرأ الجملة التالية:

"أحب أن أقرأ كتابًا".

2. ما هو الصوت الأول في كلمة "أحب"؟
3. ما هو الصوت الأخير في كلمة "كتاب"؟

4. اذكر 3 كلمات تبدأ بحرف "أ".
5. اذكر 3 كلمات تنتهي بحرف "ن".

6. ماذا لو تم دمج حرف "أ" مع حرف "ن"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

7. اذكر 3 كلمات تبدأ بصوت "ك".
8. اذكر 3 كلمات تنتهي بصوت "ت".

9. ماذا لو تم دمج صوت "ك" مع صوت "ت"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

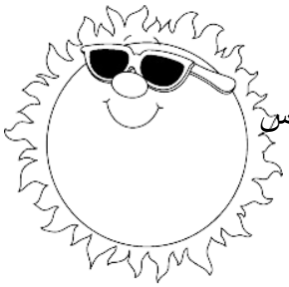
10. ماذا تعلمت من هذه اللعبة؟

ورقة عمل رقم (3):

- **العنوان:** مغامرة في عالم الأصوات
- **الهدف:** تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة

الأسئلة:

1. ماذا تسمع في بداية الكلمات التالية؟

شمس 

قمر

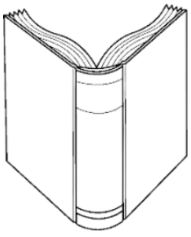
نجم

نهر

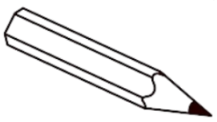
جبل

2. ماذا تسمع في نهاية الكلمات التالية؟

شجرة

 كتاب

بيت

قلم 

ماء

3. اذكر 5 كلمات تبدأ بحرف "ق".
4. اذكر 5 كلمات تنتهي بحرف "م".

5. ماذا لو تم دمج حرف "ق" مع حرف "م"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

6. اذكر 3 كلمات تبدأ بصوت "ن".
7. اذكر 3 كلمات تنتهي بصوت "ل".

8. ماذا لو تم دمج صوت "ن" مع صوت "ل"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟
9. ماذا تعلمت من هذه اللعبة؟
10. ماذا لو تم دمج جميع الأصوات في السؤال الأول معًا؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

ورقة عمل رقم (4):

- **العنوان:** رحلة إبداعية مع الأصوات
- **الهدف:** تحديد الصوت الأول أو الأخير في الكلمة

الأسئلة:

1. اقرأ الجملة التالية:

"أحب أن أذهب إلى الحديقة".

2. ما هو الصوت الأول في كلمة "أذهب"؟
3. ما هو الصوت الأخير في كلمة "الحديقة"؟

4. اذكر 3 كلمات تبدأ بحرف "ح".
5. اذكر 3 كلمات تنتهي بحرف "ة".

6. ماذا لو تم دمج حرف "ح" مع حرف "ة"؟ ماذا سيكون الصوت الجديد؟

7. اذكر 3 كلمات تبدأ بصوت "د".

السؤال الثاني:

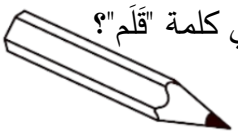
1. ما الصوت الأخير في كلمة "مُتَحَرِّك"؟
2. ما الصوت الأول في كلمة "حَدِيقَة"؟
3. ما الصوت الأخير في كلمة "مَشْمِشِيّ"؟
4. ما الصوت الأول في كلمة "رُمّان"؟
5. ما الصوت الأخير في كلمة "هاتِف"؟

ورقة عمل رقم (5):

الأسئلة:

1. ما الصوت الأول في كلمة "بَيْت"؟

2. ما الصوت الأخير في كلمة "قَلَم"؟



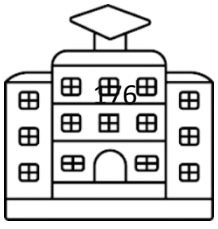
3. ما الصوت الأول في كلمة "شَمْس"؟

4. ما الصوت الأخير في كلمة "كُرَة"؟

5. ما الصوت الأول في كلمة "مَدْرَسَة"؟

6. ما الصوت الأخير في كلمة "طائِرَة"؟

7. ما الصوت الأول في كلمة "جامِعَة"؟

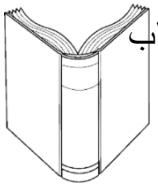


8. ما الصوت الأخير في كلمة "مُعَلِّم"؟

1. استمع للكلمات واذكر الصوت الأخير:

حَقِيبَة

بُرْتُقَال


كِتاب

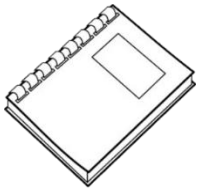
مِفْتاح

شاطِئ

2. استمع للكلمات واذكر الصوت الأول:

قِرْد

سَيّارَة


دَفْتَر

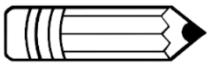
ضِفْدَع

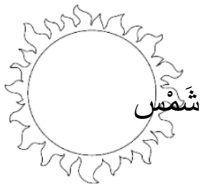
غُرْفَة

3. ما الكلمة التي يبدأ صوتها الأول بـ "ق"؟

بَيْت

قَلَم



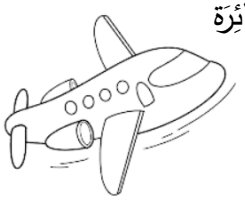


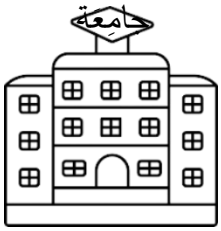
شَمْس

كُرَة

4. أيُّ الكلمات التالية ينتهي صوتها الأخير بـ "ر"؟

طائِرَة





جامِعة

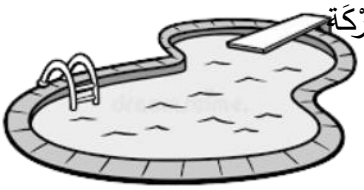
مُعَلِّم

حَقِيبَة

5. استمع واذكر الصوت الأول في كل كلمة:

مَطَر

أُسْتاذ



بِرْكَة

إضافة أو حذف صوت لتكوين كلمة جديدة: وهنا يتم إعطاء الطالبة كلمة صوتيا ويطلب منها إضافة حرف للكلمة لتظهر كلمة جديدة او العكس الطلب منها بحذف اول صوت ليكون الناتج كلمة جديدة وطبعا لا يوجد تمثيل كتابي للكلمات

ورقة عمل رقم (1):

---

1. إذا أضفنا صوت "س" إلى بداية كلمة "لاح"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

2. إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "بَيْت"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

3. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا أضفنا صوت "ر" إلى نهاية كلمة "قِ":

4. إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "حَصان"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

5. أيُّ الكلمات التالية تنتج إذا أضفنا صوت "م" إلى بداية كلمة "طار"؟

أ) مطار ب) مَطار ج) مِطار د) مُطار

6. إذا أضفنا صوت "ن" إلى نهاية كلمة "لَوْ"، ما الكلمة الجديدة؟

أ) لَوْن ب) لون ج) لَون د) لَونْ

7. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "غُرْفَة":

رْفَة – فَة – غُرْفَة

ورقة عمل رقم (2):

1. إذا أضفنا صوت "ق" إلى بداية كلمة "لَم"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

2. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "شَمْس":

3. إذا أضفنا صوت "ت" إلى نهاية كلمة "قِرْ"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

4. إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "كُرَة"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

5. إذا أضفنا صوت "ب" إلى بداية كلمة "سْتان"، ما الكلمة الجديدة؟

أ) بستان ب) بُسْتان ج) بَسْتان د) بِسْتان

6. أيُّ الكلمات التالية تنتج إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "جامِعَة"؟

أ) جامع ب) جامعا ج) جامعى د) جامعة

7. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا أضفنا صوت "د" إلى نهاية كلمة "فَرَ":

فَرَد – فَرْد – فَرَدْ

ورقة عمل رقم (3):

---

1. إذا أضفنا صوت "د" إلى بداية كلمة "رَس"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

2. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "مَدْرَسَة"

_____.

3. إذا أضفنا صوت "ج" إلى نهاية كلمة "عَصا"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

4. إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "طائِرَة"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

5. أيُّ الكلمات التالية تنتج إذا أضفنا صوت "ن" إلى بداية كلمة "هْر"؟

أ) نَهْر ب) نِهْر ج) نُهْر د) نهر

6. إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "عَمِيد"، ما الكلمة الجديدة؟

أ) عميد ب) ميد ج) عمد د) مد

7. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا أضفنا صوت "س" إلى نهاية كلمة "عَ":

عَس – عَسْ – عَسَ

ورقة عمل رقم (4):

1. إذا أضفنا صوت "ف" إلى بداية كلمة "نْذُق"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

2. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "صُنْذُوق"

3. إذا أضفنا صوت "ق" إلى نهاية كلمة "حَدِي"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

4. إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "مُعَلِّم"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

5. أيُّ الكلمات التالية تنتج إذا أضفنا صوت "ز" إلى بداية كلمة "يْت"؟

أ) زيت ب) زَيْت ج) زِيْت د) زُيْت

6. إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "تِلْمِيذ"، ما الكلمة الجديدة؟

أ) لميذ ب) تلميذ ج) يلمذ د) يلميذ

7. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا أضفنا صوت "ر" إلى نهاية كلمة "بَحْ":

بَحْر – بَحَر – بَحْرَ

ورقة عمل رقم (5):

1. إذا أضفنا صوت "ب" إلى بداية كلمة "رْثُقال"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

2. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا حذفنا الصوت الأول من كلمة "شاطِئ"

3. إذا أضفنا صوت "ح" إلى نهاية كلمة "بَة"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

4. إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "حَقِيبَة"، ما الكلمة الجديدة؟

_____.

5. أيُّ الكلمات التالية تنتج إذا أضفنا صوت "م" إلى بداية كلمة "عَلِّم"؟

أ) مُعَلِّم ب) مُعَلَّم ج) مُعَلِّمَ د) مُعَلِّما

6. إذا حذفنا الصوت الأخير من كلمة "جَبَل"، ما الكلمة الجديدة؟

أ) جبل ب) جبا ج) جبى د) جب

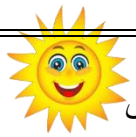
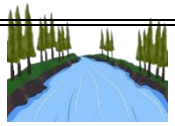
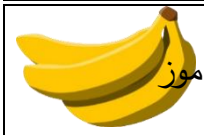
7. ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة إذا أضفنا صوت "ر" إلى نهاية كلمة "قَصْ":

قَصْر – قَصَر – قَصْرَ

تصنيف الكلمات حسب الصوت المشترك: يتم إعطاء كلمتان للطالبة وعليها التمييز صوتيا هل هاتان الكلمتان تبدآن بنفس الصوت او لا.

ورقة عمل رقم (1):

- **الهدف:** تصنيف الكلمات حسب الصوت المشترك

	الكلمات	السؤال	الإجابة
1	شمس  قمر	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
2	كتاب قلم	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
3	ماء بيت	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
4	شجرة حديقة	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
5	نهر  جبل	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
6	سيارة قطار	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
7	تفاحة موز 	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	

8	حمار حصان	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
9	طائرة عصفور	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	
10	سمكة دولفين	هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟	

الأسئلة:

1. **اقرأ الكلمتين التاليتين:**

شمس – قمر

2. **هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟**
3. **اذكر 3 كلمات أخرى تبدأ بنفس الصوت.**

4. **اقرأ الكلمتين التاليتين:**

كتاب – قلم

5. **هل تبدأ الكلمتان بنفس الصوت؟**
6. **اذكر 3 كلمات أخرى تبدأ بنفس الصوت.**

الألعاب:

1. **لعبة "تخمين الصوت":**

- يقوم المعلم بقول كلمة بصوت خافت.

- يقوم الطلاب بتخمين الصوت الأول في الكلمة.
- يقوم المعلم بقول "نعم" أو "لا".

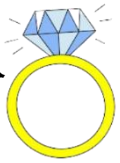
2. **لعبة "فرز الكلمات":**

- يقوم المعلم بقول مجموعة من الكلمات.
- يقوم الطلاب بتصنيف الكلمات حسب الصوت الأول.

ورقة عمل رقم (2):

هل الكلمتان التاليتان تبدآن بنفس الصوت؟ أجب بنعم أو لا.

1. بَيْت بَرْد

2. قَلَم خاتَم 

3. شَمْس سَمَكَة

4. كِتاب قِرْد

5. مَدْرَسَة مُعَلِّم

صنف الكلمات التالية إلى مجموعتين حسب الصوت الأول:

(طائِرَة – تِلْمِيذ – جامِعَة – طِفْل – تُفّاح)

أيٌّ كلمتين من المجموعة التالية تبدآن بنفس الصوت؟

(حَقِيبَة – خُبْز – حاسُوب – حَيَوان – هاتِف)

هل الكلمتان التاليتان تبدآن بنفس الصوت الأول؟ أجب بنعم أو لا.

صُنْدُوق

سَمَكَة

فُنْدُق

فَرَس

عَصافِير

أُسْتاذ

غُرْفَة

جامِعَة

ورقة عمل رقم (3):

- ضع دائرة حول الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت:

(بُرْتُقال – بَيْت – تُفّاح – بَرْد – بائِع)

- أيُّ مجموعة من الكلمات التالية تبدأ بنفس الصوت الأول؟

أ) بَحْر – بائِع – بَيْت

ب) قَلَم – قِرْد – خُبْز

ت) شَمْس – سَيّارَة – سَمَكَة

ث) مَدْرَسَة – مُعَلِّم – مِفْتاح

- صنف الكلمات التالية إلى مجموعتين حسب الصوت الأول المشترك:

(رُمّان – راكِب – رَسّام – ذِئْب – ذَهَب – ذُبابَة)

- هل الكلمتان التاليتان تبدآن بنفس الصوت؟ أجب بنعم أو لا.

1. مَشْمِشِيّ – مِرْآة
2. لَوْحَة – لَيْل
3. كُرْسِيّ – قَرْد

4. ضَفْدَع – ظَرْف

5. ثَعْلَب – ثُمّ

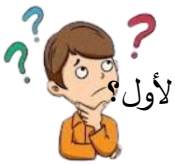
ورقة عمل رقم (4):

- استمع للكلمات وضعها في المجموعة الصحيحة حسب الصوت الأول:

(صُنْدُوق – سَمَكَة – سَيّارَة – صَحْراء – صِنْدُوق)

المجموعة الأولى: .....

المجموعة الثانية: .....



- أيُّ كلمتين من المجموعة التالية لا تبدآن بنفس الصوت الأول؟

(جامِعَة – جُزُر – جُزْء – جُنَيْنَة – جَمَل)

- اقرأ الكلمات التالية واربطها بالصورة المناسبة حسب الصوت الأول:

سَمَكَة قَلَم بَيْت شَمْس طائِرَة

املأ الفراغ بالكلمة المناسبة من المجموعة التي تبدأ بنفس الصوت الأول:

- بَيْت، بُرْتُقال، .....

- طائِرَة، .....، ثُقّاح

- قَلَم، قِرْد، .....

ورقة عمل رقم (5):

1. اكتب "نعم" أمام الكلمتين اللتين تبدآن بنفس الصوت الأول، و"لا" أمام الكلمتين اللتين لا تبدآن بنفس الصوت:

كِتاب

قِرْد (.....)

مَدْرَسَة

مِفْتاح (.....)

صُنْدُوق

سَمَكَة (.....)

جامِعَة

جُزُر (.....)

2. صل كل كلمة بالكلمة التي تبدأ بنفس صوتها الأول:

بُرْتُقال	مُعَلِّم
بَيْت	باكِر
مَدْرَسَة	بائِع

3. ضع علامة (√) أمام المجموعة التي تبدأ كل كلماتها بنفس الصوت:

( ) حاسُوب – حَقِيبَة – حَصان – حارِس

( ) غُرْفَة – غابَة – غَزال – غُصْن

( ) بِرْكَة – بَيْت – بائِع – بُرْتُقال

( ) دارَة – دارِس – دَرْس – دِينار

4. ارسم دائرة حول الكلمة الشاذة (التي لا تبدأ بنفس الصوت):

شَمْس – صُنْدُوق – سَيّارَة – شاطِئ

قَلَم – خاتَم – قِرْد – قَصْر

سَمَكَة – سُفُن – ساحِل – سائِح

التمييز بين أصوات متشابهة: وهنا يتم إعطاء الطالبة كلمات مختلفتان وعليها تمييز السجع بينهما (Rhymes)

ورقة عمل رقم (1):

---

1. استمع جيداً للكلمات التالية واذكر أيها تسجع (تنتهي بنفس الصوت)؟

- بَيْت
- قَلَم
- شَمْس — أَمْس
- كِتاب — حِساب
- مَدْرَسَة — حُمْرَة

2. ضع دائرة حول الكلمة التي لا تسجع مع الكلمات الأخرى في المجموعة:

أ) بَحْر – قَمَر – نَهْر – بِئْر – دارْ

ب) غابَة – ثُمارَة – مارَة – ضارَة – شارَة

ت) طائِرَة – ناظِرَة – مُشاهِدَة – باهِرَة – قادِرَة

3. صنّف الكلمات التالية إلى مجموعتين حسب السجع (الصوت الأخير المشترك):

حاسُوب كَعْكَة مَكْتَب جَدُود

نُقُود

4. استمع جيداً للكلمات التالية وارفع يدك عندما تسمع كلمتين متتاليتين لا تسجعان:

شاطِئ – راعِي – عالِي – ناجِي – مالِي

ورقة عمل رقم (2):

1. املأ الفراغات بالكلمات المناسبة لتسجع مع الكلمة الأولى:

- حَقِيبَة: _____, _____
- مُعَلِّم: _____, _____
- عَصافِير: _____, _____

2. هل الكلمتان التاليتان تسجعان (تنتهيان بنفس الصوت)؟ أجب بنعم أو لا:

- بُرْتُقال – رِمال
- جامِعَة – مُتابَعَة فُنْدُق – أُفُق
- حَدِيقَة – رَفِيقَة
- شُعْبَة – دُرْبَة

3. اقرأ الأبيات التالية وحدد الكلمات التي تسجع:

يا طيرَ القَمَرِ ... لا تُغادِرِ السَّحَرِ

قُلْ لي أيْنَ المَطَرِ ... وأيْنَ البَحْرِ والنَّهَرِ

الكلمات التي تسجع: _____ ، _____ ، _____

4. أيُّ كلمتين من المجموعة التالية لا تسجعان؟

(دِرْهَم – غَزال – وَطَن – رِمال – بَيان)

ورقة عمل رقم (3):

---

1. ضع علامة (√) أمام المجموعة التي تحتوي على كلمات تسجع جميعها:

( ) مَلْعَب – حَلِيب – قَرِيب – صَدِيق

( ) مِفْتاح – كِتاب – قِرْد – حِساب

( ) شاطِئ – راعِي – مالِي – عالِي

( ) سَيّارَة – طائِرَة – مُشاهِدَة – ناظِرَة

2. اربط كل كلمة بالكلمة التي تسجع معها:

غُرْفَة	مارَة
شُعْبَة	ضارَة
حُمْرَة	دُرْبَة

3. استمع للكلمات وضعها في المجموعة الصحيحة حسب السجع:

(لَيْل – أَمْس – عالَم – بَيْت – قَلَم)

المجموعة الأولى: .....

المجموعة الثانية: .....

4. حدد الكلمة الشاذة (التي لا تسجع مع الباقي) في كل مجموعة:

أ) ضارَة – مارَة – غابَة – ثُمارَة

ب) بِئْر – قَمَر – نَهْر – دارْ

ورقة عمل رقم (4):

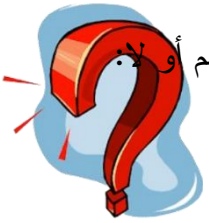
1. اكتب كلمتين تسجعان مع كل كلمة من الكلمات التالية:

- شَمْس: _____ ، _____
- كُرَة: _____ ، _____
- صُنْدُوق: _____ ، _____

2. ارسم خطاً تحت الكلمتين المتسجعتين في كل مجموعة:

- مَطار – جَمال – نارْ – بِئْر
- مَدينَة – أَمينَة – سَفينَة – مَكينَة
- غابَة – حِكايَة – رِوايَة – ثُمارَة

3. هل الكلمتان التاليتان تسجعان؟ أجب بنعم أو لا:



- بَدَر – قَمَر
- أُرْجُوحَة – رَفِيقَة
- ذِئْب – لَعِب
- مُتَرَدِّد – مُتَجَدِّد

4. أيُّ الكلمات التالية لا تسجع مع الباقي؟ ضع دائرة حولها:

شاطِئ – راعِي – مالِي – عالِي – راحَة

ورقة عمل رقم (5):

---

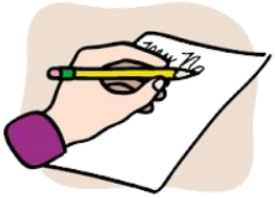
1. استمع جيداً للأبيات التالية وحدد الكلمات المتسجعة:

تَحَمَّلْتُ الجَوْعَ والظَّمَا ... وَلَمْ أَسْتَسْلِمْ لِلْيَأْسِ أَبَدًا

فَالأَمَلُ يُشْرِقُ كَالشَّمْسِ ... وَيُلِجُ القُلُوبَ فَرَحًا وَسُرُورًا

الكلمات المتسجعة: ..... ، ..... ، .....

2. اختر كلمتين تسجعان مع كل كلمة من الكلمات التالية:



- فارِس: ..... ، .....

- لاعِب: ..... ، .....

- زاهِر: ..... ، .....

3. هل الكلمتان التاليتان تسجعان؟ أجب بنعم أو لا:

- دَوّامَ – رامَة
- نَخْلَة – جَمِيلَة
- قِطار – عِنَب
- غُصْن – خُصْن

4. ضع دائرة حول الكلمة الشاذة (التي لا تسجع) في كل مجموعة:

- جَنَّة – حَدِيقَة – رَفِيقَة – سَيّارَة
- مُتَجَدِّد – مُتَرَدِّد – مُنَظِّم – مُبَشِّر

نطق الكلمة ببطء وتحديد عدد المقاطع أو الأصوات: في هذا التمرين يتم إعطاء الطالبة كلمات وعليها تحديد عدد الأصوات او المقاطع التي تتكون منها الكلمات

ورقة عمل رقم (1):

---

1. استمع للكلمات واذكر عدد الأصوات في كل كلمة:

بَيْت

قَلَم

شَمْس

2. كم عدد المقاطع في الكلمات التالية؟ أجب بالتصفيق:

طائِرَة

جامِعَة

مُعَلِّم

3. ضع دائرة حول الرقم الذي يمثل عدد الأصوات في كل كلمة:

-

فُنْدُق: 4 – 5 – 6

- صُنْدُوق: 6 – 7 – 8

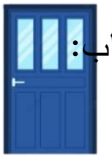
-
حَدِيقَة: 5 – 6 – 7

4. رتب الكلمات التالية حسب عدد المقاطع من الأقل إلى الأكثر:

غُرْفَة – مُسْتَشْفَى – شاطِئ – قِرْد

ورقة عمل رقم (2):

1. املأ الفراغات بعدد الأصوات في الكلمات التالية:

- بَابٌ: 

_____.

- سَيّارَة:

_____.

- مِفْتاح:

_____.

- ضِفْدَع:

_____.

2. أيّ من الكلمات التالية لها 4 مقاطع؟ ضع علامة (√) أمامها:

( ) حَيَوان

( ) عَصافِير

( ) جُزَيْرَة

( ) مُتَحَرِّك

3. استمع للكلمات التالية واذكر عدد المقاطع بالتصفيق:

- رُمّان
- شَجَرَة
- مُدَرِّبَة
- هاتِف

4. قارن عدد الأصوات في الكلمات التالية بوضع علامة (=) إذا كان العدد متساويًا، أو (<) إذا كان الرقم الأول أقل:

بِرْكَة ___ مَطَر

أُسْتاذ ___ لَوْحَة

مُنْتَزَه ___ مُتَحَرِّك

ورقة عمل رقم (3):

---

1. اكتب الرقم الذي يمثل عدد المقاطع أمام كل كلمة:

____ حَيَوانات

____ مُنْتَجات

____ عُشَّاش

____ مُتَرَدِّد

2. ضع دائرة حول الكلمة التي لها عدد مختلف من المقاطع:

صَحْراوِيّ – مُتَرْجِم – مُسْتَطِيل – جُمْهُورِيّ

3. استمع للكلمات واذكر عدد الأصوات في كل كلمة بالتصفيق:

- مُتَرَدِّد
- مُسْتَقْبَل
- مُنْحَنَى
- مُتَسَلِّق

4. أيّ من الكلمات التالية لها 6 أصوات؟ ضع علامة (√) أمامها:

( ) مُصَنِّع

( ) مُصَوِّر

( ) شاحِنَة

( ) حَدِيقَة

ورقة عمل رقم (4):

1. اربط الكلمة بعدد مقاطعها الصحيح:

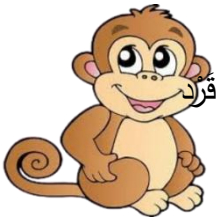
مَدْرَسَة ثلاث مقاطع

شاطِئ أربع مقاطع

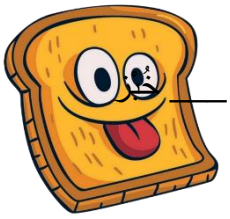
مُسْتَشْفَى مقطعان

بَاب ثلاث مقاطع

2. اكتب عدد الأصوات أمام كل كلمة:



____ قِرْد



____ خُبْز

____ صَحْراء

____ جَزِيرَة

3. رتب الكلمات حسب عدد المقاطع من الأكثر إلى الأقل:

مُتَسَلِّق – صَحْراوِيّ – شاطِئ – بِرْكَة

4. هل الكلمتان التاليتان لهما نفس عدد الأصوات؟ أجب بنعم أو لا:

- جُمْهُورِيّ / مُنَظِّم
- حَيَوانات / مُنْتَجات

ورقة عمل رقم (5):

1. املأ الفراغات بعدد المقاطع المناسب للكلمات التالية:

مَشْمِشِيّ: ___ مقاطع مِرْآة: ___ مقاطع

كُرْسِيّ: ___ مقاطع سَلَّة: ___ مقاطع

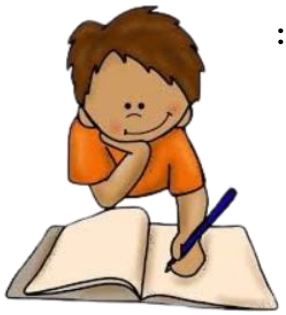
2. ضع علامة (√) أمام الجملة الصحيحة وعلامة (×) أمام الجملة الخاطئة:

( ) كلمة "مُصَوِّر" لها 4 مقاطع.

( ) كلمة "عُشَّاش" لها 3 مقاطع.

( ) كلمة "حَدِيدِيّ" لها 5 أصوات.

3. اكتب الكلمة التي لها 5 مقاطع من المجموعة التالية:



(مُسْتَطِيل – جُمْهُورِيّ – مُتَرَدِّد – مُنَظِّم)

الكلمة: _____

4. استمع للكلمات التالية واذكر عدد المقاطع في كل كلمة بالتصفيق:

- مُسْتَقْبَل
- مُفَكِّر
- حَدِيدِيّ
- سَلاحِف

لعبة تركيب الكلمة من الأحرف المتناثرة: يتم إعطاء الطالب صورة بدون كلمة كتابيا لهذه الصورة ويتم إعطائه أحرف متفرقة وعليه تكوين كلمة الصورة من الاحرف ولفظها بتسلسل

ورقة عمل رقم (1):

ركب الكلمة من الاحرف المتناثرة يا عزيزي الطالب:

ل، و، د

ة، ل، ط، ا، و

ر، س، ك، ي

ب، ك، ت، ا

ت، ب، ت

ورقة عمل رقم (2):

اكتب الكلمات بالصورة الصحيحة

س - ك - م - ة

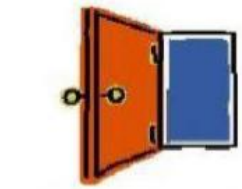
ر - ك - س

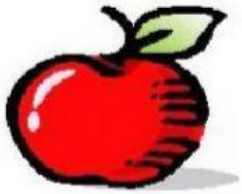
س ت ر ا ة

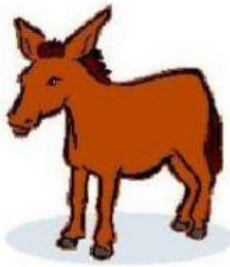
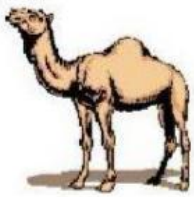
ف	س	ن	ي	ة

ورقة عمل رقم (3):

هيا يا بطل الأبطال قم بتركيب الكلمة من الاحرف المتناثرة.





ف، ر، ا	ا، ب، ب	ة، ت، ف، ا، ح
ر، ا، ح، م	ر، خ، و، ف	ط، ا، ي، ر، ة
ي، ب، ت	ذ، ب، ئ	م، ج، ل

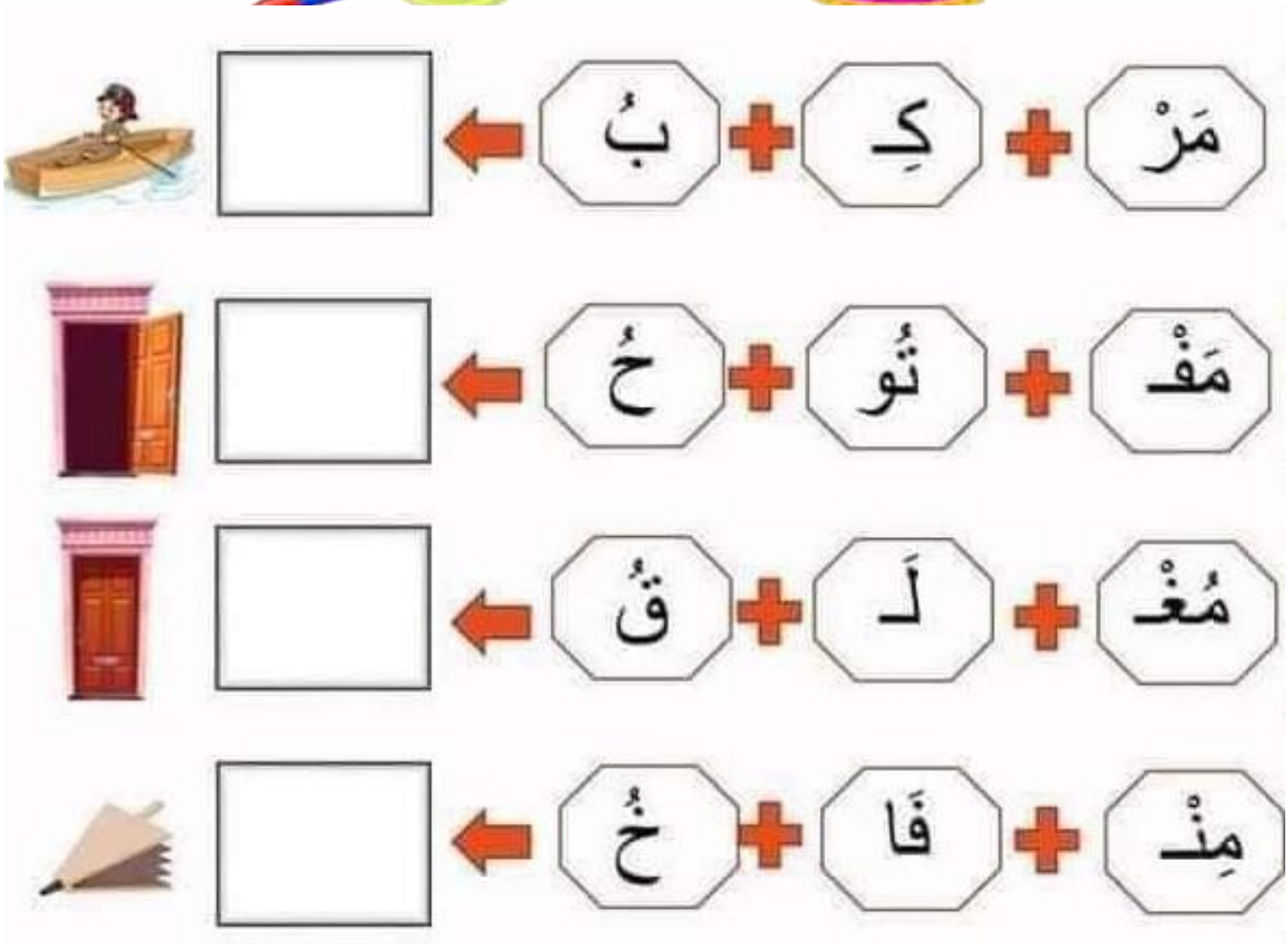
ورقة عمل رقم (4):

أكمل حسب المثال:

الكلمة	تحليلها الى حروف	تجميعها
عصفور	ع ص ف و ر	عصفور
	ك ت ا ب	
		بيت
حقيبة		
	ق ل م	
		سجادة
هاتف		
	ن ا ف ذ ة	
		ممحاة
صف		
	س م ا ء	
شمس		
		قمر
	ط ا ل ب	
حذاء		
	ش ج ر ة	

		منزل

ورقة عمل رقم (5):

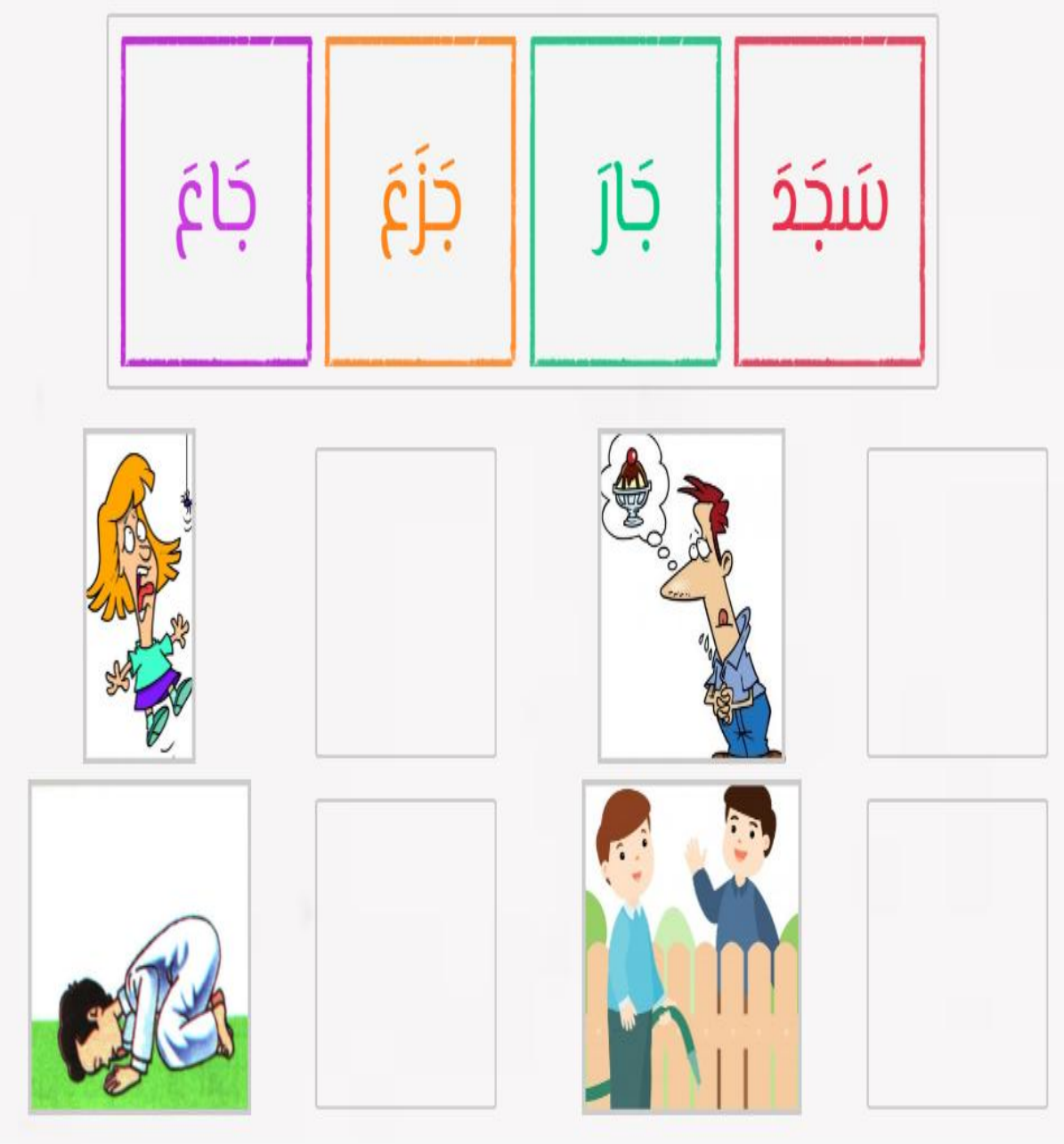


تهجئة الكلمات: يتم إعطاء الطالبة كلمات مع معنى او بدون معنى ويتم الطلب منها

تهجئة الكلمات حسب الحركات

ورقة عمل رقم (1):

لنقوم معاً بتهجئة الكلمات وملائمتها حسب الصورة المناسبة لها.



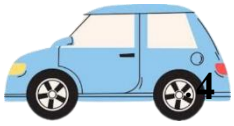
ورقة عمل رقم (2):

لنقم معاً بتهجئة الكلمات بالشكل الصحيح التام.

1. قِطّ (قِ طّ)

2. حَصَانٌ (حَ صَا نٌ)

3. مِفْتَاحٌ (مِ فْ تَا حٌ)

4.  سَيَّارَةٌ (سَ يَّا رَ ةٌ)

5. بَيْتٌ (بَ يْ تٌ)

6. كُرَةٌ (كُ رَ ةٌ)

7. شَجَرَةٌ (شَ جَ رَ ةٌ)

8. قَلَمٌ (قَ لَ مٌ)

9. كِتَابٌ (كِ تَا بٌ)

10. طَائِرَةٌ (طَا ئِ رَ ةٌ)

ورقة عمل رقم (3):

اقرأ الكلمات التالية بطلاقة:

ورقة عمل رقم (4):

قم بتهجئة الكلمات التالية وأعد كتابتها مرة أخرى.

شَرِبَ	سَلَبَ	رَكِبَ	جَلَسَ	وَهِنَ

كَسَرَ	سَخِطَ	مَسَحَ	لَبِسَ	كَتَبَ

ورقة عمل رقم (5):

قم بتهجئة الكلمات بالشكل الصحيح التام وبطلاقة

فَـرَس	مَـلْـفوف	فـارِس	فـول
لـيـف	فُـجْـل	فُـلْـفُـل	فَـرَس
فَـرَح	رُفـوف	حَـفَـر	فُـتِـحَ
دُفِـنَ	فُـرْن	فِـراس	مِـفْـتـاح
مَـفْـتـول	فـار	ريـف	فَـلاح
فَـحْـم	لـيـف	رَفـيـف	سَـفَـر
مُـفـيـد	فـادي	فَـجْـر	فَـرَج

كتابة الكلمات مع إضافة صوت في البداية أو النهاية: يتم إعطاء الطالبة كلمة صوتيا ويتم الطلب منها بإضافة حرف في البداية او النهاية مع كتابتها بعد الاضافة

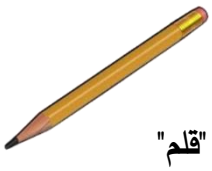
ورقة عمل رقم (1):

التعليمات: النطق بكلمة، ثم الطلب بإضافة حرف في بداية الكلمة أو نهايتها، ثم كتابة الكلمة الجديدة بعد الإضافة.

1. الكلمة: "بيت"

أضف حرف "س" في بداية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....



2. الكلمة: "قلم"

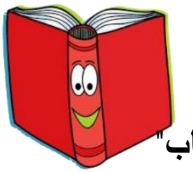
أضف حرف "أ" في نهاية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

3. الكلمة: "شمس"

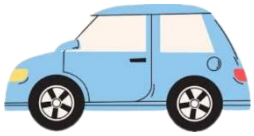
أضف حرف "ن" في نهاية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

4. الكلمة: "كتاب" 

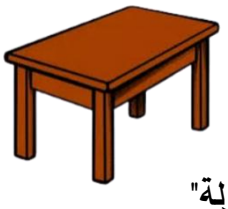
أضف حرف "م" في بداية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

5. الكلمة: "سيارة" 

أضف حرف "ق" في بداية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....



6. الكلمة: "طاولة"

أضف حرف "خ" في نهاية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

7. الكلمة: "دفتر"

أضف حرف "ك" في بداية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

8. الكلمة: "حقيبة"

أضف حرف "ن" في نهاية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

9. الكلمة: "جرس"

أضف حرف "ل" في بداية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

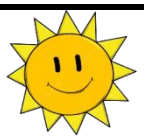
10. الكلمة: "باب"

أضف حرف "ة" في نهاية الكلمة، ثم اكتب الكلمة الجديدة.

.....

ورقة عمل (2):

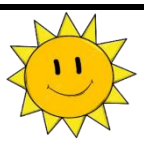
جدول إضافة حرف إلى الكلمة:

الكلمة	الحرف المضاف	الكلمة الجديدة
شمس 	م	
كتاب	ت	
قط	ه	
منزل	ة	
شجرة	ة	
بحر	ا	
بيت	ة	
برد	ة	

تفاحة	ة	
بعد	ة	
تفكير	ة	
تسعة	ة	
تحت	ة	
بسملة	ة	
توراة	ة	

ورقة عمل رقم (3):

أكمل الجدول حسب النمط:

الكلمة	الحرف المضاف	الكلمة الجديدة	نوع التغيير
شمس 	ش	مس	إضافة حرف في البداية
كتاب	ت	تكتب	
قط	ه		إضافة حرف في النهاية
منزل	ة	منزلة	
شجرة	ة		بدون تغيير
بحر	ا	بحر	

بيت	ة		إضافة حرف في النهاية
برد	ة	بردة	
بسملة	ة		بدون تغيير
بعد	ة	بعدة	
تفاحة	ة		بدون تغيير
توراة	ة	توراة	
تحت	ة		إضافة حرف في النهاية
تفكير	ة	تفكير	
تسعة	ة		بدون تغيير

❖ **ملاحظات:**

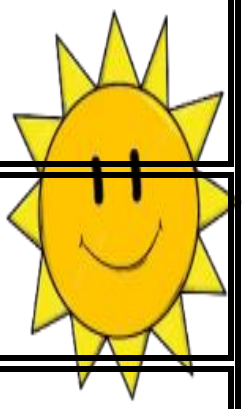
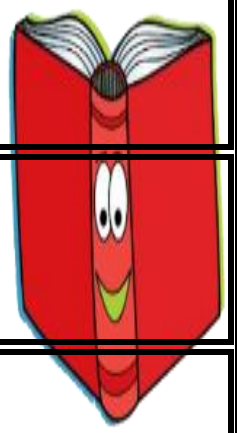
- يمكن إضافة أي حرف إلى الكلمة، حسب رغبة المعلم أو الطالب.
- يمكن تغيير ترتيب الحروف في الكلمة الجديدة.
- يمكن استخدام هذا الجدول لتعليم الطلاب القراءة والكتابة.
- يمكن استخدام هذا الجدول لتعليم الطلاب مهارات التهجئة.
- يمكن استخدام هذا الجدول كنشاط ترفيهي وتعليمي للأطفال.

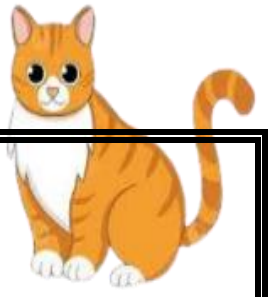
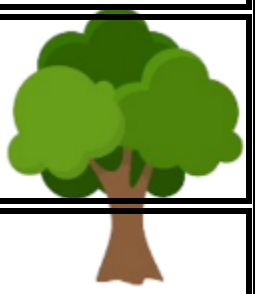
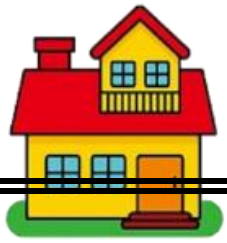
❖ **أفكار إضافية:**

- يمكن استخدام هذا الجدول لعمل مسابقة بين الطلاب.
- يمكن استخدام هذا الجدول لعمل لعبة جماعية.
- يمكن استخدام هذا الجدول لعمل نشاط فني، حيث يقوم الطالب برسم صورة الكلمة الجديدة.

ورقة عمل رقم (4):

حدد موقع الحرف المضاف:

الكلمة	الحرف المضاف	موقع الحرف المضاف	الكلمة الجديدة
شمس 	ش		شمش
شمس	م		شمسة
شمس	س		شمسة
كتاب 	ت		تكتب
كتاب	ب		تكتب
كتاب	ك		كتابك
قط	ه		هطة

قط 	ق		قطة
منزل	ة		منزلة
منزل	ن		نزل
شجرة 	ة		شجرة
شجرة	ش		شجرة
بحر	ا		أبحر
بحر	ب		أبحر
بيت 	ة		بيتة
بيت	ب		بيت

برد	ة		بردة
برد	ب		برد
بسملة	ة		بسملة
بسملة	ب		بسملة
بعد	ة		بعدة
بعد	ب		بعد
تفاحة	ة		تفاحة
تفاحة	ت		تفاحة
توراة	ة		توراة

توراة	ت		توراة
تحت	ة		تحتة
تحت	ت		تحت
تفكير	ة		تفكير
تفكير	ت		تفكير
تسعة	ة		تسعة
تسعة	ت		تسعة

❖ **ملاحظات:**

- يمكن إضافة أي حرف إلى الكلمة، حسب رغبة المعلم أو الطالب.
- يمكن تغيير ترتيب الحروف في الكلمة الجديدة.

- يمكن استخدام هذا الجدول لتعليم الطلاب القراءة والكتابة.
- يمكن استخدام هذا الجدول لتعليم الطلاب مهارات التهجئة.
- يمكن استخدام هذا الجدول كنشاط ترفيهي وتعليمي للأطفال.

ورقة عمل رقم (5):

أمامك صورة قفص

أضف حرف أ في بداية الكلمة

اكتب الكلمة الجديدة ----------

أمامك صورة كرة

أضف حرف ي في نهاية الكلمة

اكتب الكلمة الجديدة ----------

أمامك صورة قطة

أضف حرف ب في بداية الكلمة وأمحي حرف ق

اكتب الكلمة الجديدة ----------

أمامك صورة قلم

أضف حرف ي في نهاية الكلمة ومن ثم أضف حرف أ في بداية الكلمة

اكتب الكلمة الجديدة ----------

امتحان فهم المقروء للصف الرابع

قطعة فهم المقروء للصف الرابع

الاسم : _____ الرابع : أ ، ب ، ج التاريخ :_____

حيلة العنكبوت

أخذ رجل عصا وغرزها في بركة ماء بالقرب من حافتها ، ثم اخذ عنكبوتا ووضعهاعلى طرف العصا ووقف يلاحظ ما تأتي به العنكبوت من الحيلة للخروج من تلك الجزيره.

نزلت العنكبوت من أعلى العصا ببطء حتى وصلت الى الماء , فرأت ان الطريق مسدود ، فجعلت تدورحول العصا أملا في أن تجد منفذا . ولما خاب سعيها عادت الىاعلى العصا ولبثت فترة قصيرة من غير أن تتحرك ، تفكر في تدبير حيلة تخلصها من سجنها.

أخيرا أخرجت من جوفها خيطا طويلا ، الصقت أحد طرفيه بأعلى العصا ، وأرسلت الثاني يطير في الهواء ، وهي ترقب ما يفعل الله به ، الى أن وقع على شجرة صغيرة على حافة البركة ولصق بها . فعبرت القنطرة التي صنعتها ، ووصلت الى البر سالمة مسرورة.

شاهد الرجل ذلك ، فأيقن ان لله لم يخلق حيوانا ، مهما كان صغير، من غير ان يجعل فيه ما يستطيع به أن يدبر أموره بنفسه.

ايمان صندوقة

الأسئلة:

1. أين غرز الرجل العصا؟

.....

.....

2. ماذا وضع الرجل على طرف العصا؟

.....

.....

3. لماذا وضع الرجل العنكبوت على طرف العصا؟

.....

.....

4. ماذا فعلت العنكبوت بعد أن رأت الطريق مسدود؟

.....

.....

5. ماذا أخرجت العنكبوت من جوفها ليساعدها؟

.....

.....

6. فى الفقرة الأولى جملة " وقف يلاحظ مل تأتي به العنكبوت من الحيلة للخروج من تلك الجزيرة" عن أي جزيرة يتحدث هنا؟

.....

.....

7. هل استطاعت العنكبوت تدبر أمرها لوحدها بعد أن وقعت في المأزق؟

.....

.....

8. من الذي ألهم العنكبوت بان تقوم بهذه الحيلة لإنقاذ نفسها؟

.....

.....

9. ماذا يمكن أن نستفيد من العنكبوت؟

.....

.....

10. أعط عنوانا آخر للقصة؟

.....

.....

عملًا ممتعًا

The Effectiveness of a Training Program Based on Phonological Awareness Skills in Developing Reading Comprehension among Fourth- Grade Students in Schools in East Jerusalem.

Iman Mousa Nimer Sanduka

Prof. Ibrahim El-Zraigat

Dr. Mohammad Abu Shaerah

Dr. Burhan Hamadneh

Abstract

The current study aimed to identify reading comprehension skills among fourth-grade students at Beit Hanina School in East Jerusalem. It also sought to develop a training program based on phonological awareness skills to enhance their reading comprehension and assess its effectiveness. The study included a sample of 55 students, divided into a control group of 27 students and an experimental group of 28 students. The training program was implemented with fourth-grade students during the second semester of the 2023/2024 academic year, from February 1 to June 30.

The results showed statistically significant differences between the two groups, with the experimental group achieving a higher average score of 4.26, indicating the positive impact of the training program on improving students' reading comprehension. The findings also revealed statistically significant differences in favor of the experimental group in literal comprehension, with an average score of 2.44, compared to the control group's 1.50, reflecting the program's positive effect on improving the ability to understand texts at a literal level.

Furthermore, the study demonstrated that the phonological awareness-based training program contributed to developing students' inferential comprehension, as evidenced by their improved ability to derive implicit meanings. This highlights the program's effectiveness in enhancing deep text comprehension. Additionally, the results confirmed that the training program positively influenced students' critical comprehension, emphasizing its importance in strengthening their ability to analyze, interpret, and infer meaning from texts.

These findings reflect the significant impact of the phonological awareness-based training program in improving reading comprehension levels among fourth-grade students, underscoring the need to adopt such programs in the educational process to enhance reading and comprehension skills.

Keywords**:** reading comprehension skills, phonological awareness, fourth grade, educational intervention.