الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة العسر القرائي

سلام رجب عبد القادر آسيا
202012915

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. محمود سمير عبيد
د. أمجد أحمد أبو جدي
أ. د. إبراهيم عبد الله الزريقات
أ. د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ. د. جولتان حسن حجازي

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه
في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، 2024/9م

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة العسر القرائي

سلام رجب عبد القادر اَسيا

202012915

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2024/09/01م من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ. د. محمود سمير عبيد	المشرف الرئيس	.....
2. د. أمجد أحمد أبو جدي	مشرف ثاني	.....
3. أ. د. إبراهيم عبد الله الزريقات	عضو لجنة الأطروحة	.....
4. أ. د. محمد إسماعيل أبو شعيرة	عضو لجنة الأطروحة	.....
5. أ. د. جولتان حسن حجازي	عضو لجنة الأطروحة	.....

فلسطين، 2024/9م

الإقرار

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

اسم الطالبة: سلام رجب عبد القادر آسيا

الرقم الجامعي: 202012915

التوقيع: سلام آسيا

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/03/14م

الإهداء

الى والدي الغالي الذي رسخ عندي حب العلم والمعرفة والالتزام بالقيم الإنسانية والتعامل بها، وكان ملهماً لي في مسيرتي العلمية.

الى الوالدة الحنونة التي ادخرت كل الجهود لرعاية أولادها خير رعاية.

الى إخوتي وأخواتي الأعزاء.

الى عائلتي الغالية زوجي، وابني رامي، وابنتي روان، الذين شجعوني لإكمال مسيرتي.

إلى ابنتي رزان وزوجها، وحفيداتي ياسمينا والما الغاليات.

الى أصدقائي، وإلى زملائي طاقم العمل في جمعية روان لتنمية الطفل.

الى وطني الغالي فلسطين، وإلى الأطفال الأحباء، أهدي رسالتي لعلها تسهم في إنارة مسيرتهم التعليمية.

سلام رجب عبد القادر آسيا

الشكر والتقدير

أقدم شكري وتقديري الى الجامعة العربية الامريكية التي تشجع العلم والعلماء والتي مكنتني من نيل درجة الدكتوراة في التربية الخاصة لكي أكمل مشواري في البحث والدراسة في قضايا الأطفال التي تعيق مسيرتهم في الحياة، وذلك من خلال معرفة الأسباب التي تمنعهم من التعلم كباقي اقرانهم ومحاولة المساعدة في إيجاد الحلول الواقعية التي تسهم في إزالة العوائق لذلك.

كما أقدم شكري الى الأساتذة الأجلاء الذين اثروا بمعرفتهم ورغبتهم في المساعدة طرائق البحث والرغبة في النهوض بمسيرة البحث العلمي التطبيقي الأمر الذي يساهم في خلق الإمكانيات للمساعدة في خلق جيل من الأطفال والشباب الذي يحذوهم الأمل في النهوض بأنفسهم ومجتمعهم ووطنهم.

واخص بالشكر د. محمود سمير عبيد المشرف على الرسالة الذي زودني بالمعرفة بالمتابعة والإشراف وبذل كل الجهود لإخراج هذه الرسالة بالقيمة التي خرجت فيها وايضا الدكتور أمجد ابو جدي مشرفي الثاني كل الشكر والتقدير لهم

سلام رجب عبد القادر آسيا

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة العسر القرائي

سلام رجب عبد القادر آسيا

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. محمود سمير عبيد

د. أمجد أحمد أبو جدي

أ. د. إبراهيم عبد الله الزريقات

أ. د. محمد إسماعيل أبو شعيرة

أ. د. جولتان حسن حجازي

ملخص

هدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح، مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي؛ لتحسين مهاراتهم الأكاديمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كأنسب منهج يناسب الدراسة، من خلال استخدام قائمة رصد المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين.مع استخدامها الاستبيان كأداة للدراسة، والذي طبقته على عينة الدراسة التي تكونت عينة قوامها (120) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ وعينة ثانية، تمثلت بمعلمي هؤلاء الطلبة، بلغ قوامها (78) معلما ومعلمة، يعملون في مؤسسات التربية الخاصة في مدينة رام الله والبيرة. ولتحقيق أهداف الدراسة،تم استخدام المنهج المتمثل بالتصميم شبه التجريبي على المجموعة الواحدة وذلك من أجل استخدام البرنامج التدريبي المقترح.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، حيث تبين إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، تعزى للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الوعي الصوتي لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الأكاديمية والنمائية.

كما بينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على قائمة رصد المهارات الاكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين تعزى للبرنامج التدريبي الذي تضمن على تدريبات ونشاطات

وفعاليات، تم عرضها بطريقة شيقة وممتعة للطلبة حيث أثارة اهتمامهم وقدراتهم على المشاركة الفعالة.

إضافة إلى ذلك، أظهر البرنامج التدريبي فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي، والتي كان لها أثر ودور كبير في انتقال مفهوم أثر التعلم، حيث تحسن أداء الطلبة، وتبين إن هناك تغييراً إيجابياً من خلال الأساليب المستخدمة في عملية التعلم. وفي ضوء النتائج توصي الباحثة أن تقوم مراكز التربية الخاصة والمدارس بتوظيف البرنامج التدريبي المقترح، وذلك استناداً لما أظهرته نتائج الدراسة من فاعلية للبرنامج في تحسين أداء الوعي الصوتي وتحسين المهارات الأكاديمية والنمائية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، استراتيجية الوعي الصوتي، العسر القرائي، المهارات الأكاديمية، المهارات النمائية.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار.....	أ
	الإهداء.....	ب
	الشكر والتقدير.....	ج
	ملخص.....	د
	قائمة الجداول.....	ح
	قائمة الملحقات	ي
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	
1.1	المقدمة.....	1
1.2	مشكلة الدراسة.....	4
1.3	أسئلة الدراسة.....	6
1.4	فرضيات الدراسة.....	7
1.5	أهداف الدراسة.....	7
1.6	أهمية الدراسة.....	8
1.7	التعريفات المفاهيمية والإجرائية.....	10
1.8	حدود الدراسة ومحدّداتها.....	15
2	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
2.1	الأدب النظري.....	16
2.2	الدراسات السابقة.....	46
3	الفصل الثالث: منهجية الدراسة	
3.1	منهج الدراسة.....	64
3.2	مجتمع الدراسة.....	64
3.3	عينة الدراسة.....	65
3.4	أدوات الدراسة.....	67
3.5	متغيرات الدراسة.....	82

الرقم	المحتوى	الصفحة
3.6	إجراءات الدراسة.....	82
3.7	المعالجات الإحصائيّة.....	84
4	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
4.1	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس.....	86
4.2	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	86
4.3	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	92
5	الفَصْل الخَامسُ: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	
5.1	مناقشة نتائج السؤال الرئيس.....	99
5.2	مناقشة نتائج السؤال الأول.....	99
5.3	مناقشة نتائج السؤال الثاني.....	102
5.5	التوصيات.....	126
	المراجع.....	128
	الملحقات.....	136
	Abstract.....	194

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس	66
2.3	توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الصف	66
3.3	توزيع أفراد المجموعة التجريبية (المعلمين) حسب متغير الجنس	66
4.3	توزيع أفراد المجموعة التجريبية (المعلمين) حسب متغير المؤهل العلمي	67
5.3	معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس	72
6.3	معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس	73
7.3	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول (محور الكتابة والقراءة) والدرجة الكلية له	74
8.3	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني (محور التمييز البصري والسمعي) والدرجة الكلية له	75
9.3	معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس	75
10.3	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 21	76
11.3	تصميم الدراسة	77
12.3	أقسام أداة الدراسة الرئيسة	78
13.3	توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد	79
14.3	قيم معاملات درجة التشبع (one factor analysis) بين درجة كل فقرة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه ببعضها والدرجة الكلية لقياس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة باستخدام معامل one factor analysis	80
15.3	قيم معاملات الارتباط درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس ببعضها والدرجة الكلية لقياس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون	80
16.3	ثبات أداة الدراسة المتعلقة بقياس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة (ن=78)	81

17.3	يوضح درجات احتساب مستوى شيوع فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية	84
1.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات المقياس ككل مرتبة تنازلياً	86
2.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور الكتابة والقراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	88
3.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور التمييز البصري والسمعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	89
4.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي	90
5.4	يوضح تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) (2-MANOVA without Interaction) على الدرجة الكلية لمتوسط استجابات المعلمين على مهاراتهم الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي	91
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة العسر القرائي على مقياس المهارات النمائية والأكاديمية	92
7.4	نتائج مقياس (ت) لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي على مقياس المهارات الأكاديمية والنمائية تبعا للقياس القبلي والبعدي	93
8.4	نتيجة مقياس تحليل التباين الاحادي (One Way Anova) ونتيجة مربع ايتا وحجم التأثير عند فحص مستوى درجة توفر العسر القرائي	94
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الدراسة تبعا لمتغير جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي	95
10.4	تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) (2-MANOVA with Interaction) على الدرجة الكلية للمقياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي تبعا لمتغير جنس الطالب وصفه	96

11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المجموعة التجريبية لقياس فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين المهارات الأكاديمية والنمائية– حسب قائمة رصد العسر القرائي	97
12.4	نتائج مقياس (ت) لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي على قائمة رصد العسر القرائي تبعا للقياس القبلي والبعدي	97

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولية	136
2	الاستبانة بصورتها الأولية	140
3	قائمة المحكمين	143
4	البرنامج التدريبي المقترح بصورته النهائية	144
5	الاستبانة بصورتها النهائية	171
6	مقياس المهارات النمائية والأكاديمية	174
7	قائمة رصد صعوبات النمائية والاكاديمية من وجهة نظر المعلمين	191
8	كتاب تسهيل مهمة بحثية	193

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

1.1 المقدمة

تُعَد صعوبات القراءة من أكثر أنماط اضطرابات التعلم المحددة (Specific Learning Disorders, SLD) انتشاراً، حيث يُعد طلبة صعوبات العسر القرائي من أكبر الشرائح في مجتمع صعوبات التعلم وتصل نسبة انتشاره الى 80% (بالعروسي،2020).

تقدر نسبة انتشاره ما بين (4–16%) وفقاً للمعهد الوطني للاضطرابات العصبية والجلطات الدماغية (National Institute of Neurological Disorder and Stroke, 2020)

وعليه أتفق كل من أبو عرب (2021)، وبلعروسي (2020). على إن صعوبات القراءة تؤثر في عمليات التفكير ، والوعي الصوتي، والذاكرة، والتعلم، وما يترتب عليها من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات، والرموز ، وكيفية التعامل معها في كيفية استرجاعها من الذاكرة، بهدف التواصل والاتصال اللغوي والشفهي، ليحصل التعلم، لذلك يجد الطالب المُعسر قرائياً صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار والتعبير عنها، ثم في فهم معاني الرموز والكلمات المكتوبة.

أشار الباحثان ساري (2019)؛ وانشاصي (2018)، إلى إن الخطورة تكمن في كون صعوبات القراءة، تعد إعاقة خفية، فمظهر الشخص ذو صعوبات القراءة، لا يدل على إن لديه أي إعاقة ظاهرة للعيان، تستوجب تقديم أية معالجة خاصة، فمن يعاني منها عادة، يظهر سوياً، والسبب إن الصعوبات ترتبط بمشاكل معرفية وعصبية، تظهر في التحصيل الأكاديمي المتدني، في القراءة والكتابة، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات، تكرار الفشل، والرسوب، والتسرب من المدرسة.

يعرف عسر القراءة التنموي، بأنه صعوبات في القراءة، لا تتناسب مع الذكاء، والدافع، والفرص التعليمية التي تعتبر ضرورية للقراءة. ويُنظر إلى سببه تقليديًا على أنه عجز صوتي، يواجهه الطلبة في صعوبة التمييز بين أصوات اللغة المنطوقة. بالرغم من إن القراءة مهارة متعددة الأبعاد، تعتمد على قدرات معرفية مختلفة. ووفقًا لفرضية الخلل البصري عالي المستوى، تكون مشاكل القراءة مظهرًا بارزًا عند الطلبة (Sigurdardottir et al., 2021).

ذكر أيضا فيرر وآخرون (Ferrer et al.,2016)، إن معرفة المعلمين بعسر القراءة مرتبط بعامل التدريب على التعامل مع عسر القراءة، من خلال اكسابهم الخبرة اللازمة بذلك. لذا فإن التدريب البعدي بعد اكتساب الخبرة، يعتبر عاملا هاما للتأكد من وجود الوعي الكافي لدى المعلمين، في التعامل مع الطلبة ذوي العسر القرائي لفهم ما إذا أصبح لديهم الوعي الكافي للتعامل مع طلبة ذوي عسر القراءة.

وعليه يحتاج المعلمون طرقا خاصة لمعرفة كيفية تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم، من خلال تجهيز المعلومات الصوتية، ليكونوا قادرين على ربط الحروف الهجائية بالأصوات الدالة عليها، أشار يوب ويوب (Yopp and yopp,2009) إلى إن طلبة ذوي صعوبات القراءة، يعانون من مشكلات في الوعي الصوتي الفونولوجي اللغوي، وصعوبة في التجهيز لأصوات الكلام في الذاكرة العاملة، لأن القدرة على معالجة المعلومات والتواصل اللغوي، يرتبط بالقدرة على الوعي الصوتي.

يعود السبب في ذلك الى مناطق في الدماغ الايسر تختصان بوظائف اللغة وهما منطقة بروكا (Broka) التي تختص باللغة الشفوية ومنطقة ويرنكي (Wernicke) والتي تختص بفهم أصوات الكلام، وأن العمليات التي تحدث بالدماغ تؤثر على اللغة المكتوبة (المتمثلة بالقراءة والكتابة)، ولذا

فإن أي خلل في هاتين المنطقتين سيؤدي إلى عسر القراءة (عبد الحليم وآخرون،2020). وأن تنمية الإدراك السمعي يؤدي إلى تعديل العمليات الصوتية (Barbosa et al., 2009).

يرتبط الوعي الصوتي بالقدرة على القراءة في سن مبكر من خلال ارتباط القراءة بالصوتيات والوعي بها، وأن اللغة تتكون من مكونات صغيرة، مثل تحديد الكلمات، والمقاطع المكونة لها، والوعي بالعناصر المكونة للكلمات، ومعالجتها صوتيا، وربط الأصوات، وتقسيمها، وحذف المقاطع الصوتية ومعالجتها (Torgeson et al.,2019).

إن قصوراً في مهارات الإدراك السمعي، بحاجة إلى طرق تحسين المعالجة السمعية، نظرا لتداخل وسائل المعالجة السمعية مع الإدراك السمعي لدى الطلبة الذين يعانون صعوبات في تعلم القراءة، والتي يتم فيها التركيز على صوت الكلمة وعملية ترميزها، ويتم تمثيل المعلومات على نحو سمعّي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقاّ لخصائص الصوت، كدرجة التردد، والايقاع، والشدّة (الزغلول، 2003).

تعود الصعوبة في التهجئة لدى معظم الطلاب في مرحلة الروضة، إلى وجود إشكالية في الوعي الصوتي المباشر، حيث ترتبط أخطاء الكلام واللغة التعبيرية ارتباطاً وثيقاً بالقصور في الوعي الفونولوجي الصوتي (Peeters et al. ,2009) وإن العجز في الوعي الفونولوجي والمعالجة الصوتية، وضعف المصطلحات وتكوين المفاهيم الدلالية وعدم قدرتهم على فهم المعنى، يرجع إلى صعوبة استخدام السياق الدلالي في غياب القدرة النحوية(Washburn et al., 2017)

يلاحظ أن وجود قصور في الوعي الصوتي يعوق نمو القدرات الصوتية، وأن الجانب الدلالي (Semantic) يتم تعلمه واكتساب مهاراته من خلال اللغة الشفوية أو المنطوقة، حيث اكدت نتائج

دراسة كازليكس وآخرون Calex, et al., (2004) عن وجود قصور لدى المصابين بالعسر القرائي، فيما يخص الوعي الصوتي بالوحدات الصرفية.

أشار امبروس وستيفان Stephanie et al., (2008) Ambrose, (2009) إلى ضرورة التدخل في ايجاد البرامج الملائمة القائمة على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي؛ لأن ذلك يحسن من المهارات القرائية، كما وينمي اللغة الإستقبالية، والتعبيرية، وتسمية الحروف، وقراءة الكلمات، وطلاقة ترميزها، ومهارات التواصل لدى الاطفال.

وعليه ترى الباحثة أهمية اجراء اختبار مسحي في المدارس الفلسطينية، لمعرفة نسبة انتشار عسر القراءة بين طلبة المرحلة الأساسية، ثم تقنين برنامجا علاجيا مستندا على استراتيجية الوعي الصوتي، لعلاج مشكلات العسر القرائي.

2.1 مشكلة الدراسة

أشارت دراسة أجراها المركز الدولي لتقييم الطلبة (PISA) مع مركز البحث والتطوير التربوي الفلسطيني عام (2022) بأن نسبة الكفاءة في القراءة وصلت الى 23% وفي العلوم الى 28% وفي الرياضيات الى 20%،على مستوى الكفاءة الدولي.

كما أوضحت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن 74% من حالات التسرب المدرسي ترتبط بوجد احدى أنواع صعوبات التعلم.

لاحظت الباحثة أبان جائحة كورونا أن التعلّم عن بعد افتقر لاستخدام الكثير من المهارات الذهنية، كالتسمية، والتذكر والاستدعاء من الذاكرة والوعي الصوتي ومهارات الذاكرة العاملة وعمل

على إبراز صعوبات ومشاكل تعليمية مختلفة ومن أبرز هذه المشاكل كانت صعوبات القراءة والكتابة، ومشاكل في فهم المقروء.

أشار سانشيز ودومينيش Sanchez & Domenech, (2022) إلى إن نسبة انتشار صعوبات القراءة،والعسر القرائي، تمثل تحدياً كبيراً لدى المعلمين والعاملين في مجال التربية، حيث يحتاجون إلى فهم طبيعة هذه الاضطرابات والصعوبات لدى الطلبة، حتى يتمكنوا من التعامل معها ومعالجتها بشكل عام. يتميز طلبة ذوي صعوبات القراءة بمستوى قراءة أقل من المستوى المناسب، بناءً على العمر الزمني، والدقة في الطلاقة، وفهم المقروء، حيث تعتمد القراءة بدرجة كبيرة على مهارات الوعي الصوتي والذاكرة العاملة السليمة، وكيفية تعامل المختصين والمعلمين مع هؤلاء الطلبة لتنمية تلك المهارات والوصول بهم لمستوىً وقدرٍ كافٍ من الإتقان. فمهارة الوعي الصوتي الجيدة، تعمل على تقدُّم الطالب وتساعده على التعامل مع الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها.

كما لاحظت الباحثة من خلال متابعتها، وتشخيصها للطلبة، إن طلبة ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي والبصري عموما، ومن إدراك وتفسير المثيرات السمعية بوجه خاص، نتيجة ضعف في القدرة على تنظيم وتكامل ومعالجة المثيرات الحسية السمعية في إطار الخبرات السابقة، مما يؤدي إلى اختفاء المعلومات والأصوات قبل اعطائها دلالة معرفية، الأمر الذي يؤثر سلبا على التحصيل الأكاديمي، وخاصة في مهارات القراءة. جاءت أهمية هذه الدراسة من أن هناك نقصاً في الدراسات المرتبطة بتشخيص وعلاج الطلبة ذوي العسر القرائي في فلسطين، مما يشكل تحديات كبيرة امام هذه الفئة من الطلبة المحتاجين الى الرعاية من خلال التعليم المختص لحل مشكلتهم.

3.1 أسئلة الدراسة

تنبثق الدراسة من السؤال الجوهري الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، في تحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية، للتغلب على العسر القرائي؟

ومن هذا السؤال الرئيسي تتفرع الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الأتية:

أ. ما مستوى مهارات القراءة لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

ب. ما مستوى مهارات الكتابة لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

ج. ما مستوى التمييز البصري والسمعي لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

د. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمتوسط استجابات معلمي المرحلة الأساسية على قائمة رصد المهارات النمائية والأكاديمية، تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي؟

2. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي؛ لتحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية؟

3. ما الفرق في متوسطات أداء الطلاب على الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس؟

4.1 فرضيات الدراسة

تقوم الدراسة على مجموعة من الفرضيات التي تم صياغتها بناءً على أسئلتها وأهدافها، وهي كما يلي:

H_{01}: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، في تحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية، للتغلب على العسر القرائي في الامتحان القبلي والبعدي.

H_{02}: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، في تحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية، للتغلب على العسر القرائي، تعزي لمتغير الجنس.

H_{03}: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، في تحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية، للتغلب على العسر القرائي، تعزي لمتغير الصف.

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تستند إلى أسئلة الدراسة، والتي يمكن تلخيصها وتوسيعها على النحو التالي:

- الكشف عن واقع الطلبة ذوي عسر القراءة في المرحلة الأساسية في مدينة رام الله.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية.
- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح المستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي على مستوى المهارات النمائية والاكاديمية.
- معرفة الفرق في متوسطات أداء الطلاب على الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس والصف.

6.1 أهمية الدراسة

تأتي أهمية البرامج التدريبية والعلاجية والتدخل المبكر في علاج عسر القراءة لدى الطلبة المعسرين قرائيا (Dyslexia) ؛ نظرا لازدياد نسبة انتشار هذه الفئة في المدارس من ناحية، ومن ناحية أخرى قلة الأخصائيين في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، وندرة الأبحاث التي عالجت المشكلة، وذلك حسب اطلاع الباحثة على الدراسات الفلسطينية ذات الشأن، الأمر الذي دعا الباحثة إلى استخدام مقياس عسر القراءة، الذي أعدته نتيجة القراءات في الدراسات العالمية ذات الشأن، والخبرات التي اكتسبتها من خبرتها في العمل مع هذه الفئة من الطلبة، والبحث عن برنامج تعليمي ملائم لعلاج عسر القراءة، مستندا إلى استراتيجية الوعي الصوتي.(Phonological Awareness).

وبالتالي ستكون هذه الدراسة من الدراسات الهامة التي تكشف عن وجود عسر في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتدني التحصيل الأكاديمي.وتقسم هذه الأهمية إلى قسمين هما:

1.6.1 الأهمية النظرية

ستعمل الدراسة على توجيه المعلم لإدراك أهمية تشخيص عسر القراءة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية، من خلال الاطلاع على البرنامج والتدريب عليه، ويفيد المعلمين بمعرفة الاستراتيجيات التعليمة الخاصة للتعامل مع الطلبة ذوي عسر القراءة، حيث يسهم ذلك في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وتزويد أصحاب القرار، وإدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم بمعلومات لتطوير المنهاج، ونظام الامتحانات المعمول به حاليا في تقييم الطلبة، والتمهيد لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الإدراك السمعي والبصري لطلبة المدارس، وتحديث الأدوار التربوية المنوطة بالمعلم، وفي حدود اطلاع الباحثة فإنّ الدراسات التي تناولت ضعف الإدراك لدى الطلبة، وخاصة الإدراك السمعي في المدارس، ودور المعلم في تحقيقها غير كافية.

إبراز أهمية الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائياً في تحسين الاداء القرائي؛ من أجل اعتماده كأحد البرامج الهامة، والمعمول به عالميا لعلاج عسر القراءة. وتمثل الدراسة أيضا، مراجعة شاملة لأحدث نتائج البحوث التربوية العالمية، حول بداية تعلم القراءة، وتوظيفها في بحوث مستقبلية.

2.6.1 الأهمية العملية

تعتبر هذه الأهمية مهمة، بسبب البرنامج المقترح الذي يفيد في إعداد محتوى برنامج تدريسي مرتكزا على الوعي الفونيمي والفونولوجي، وقياس مدى فاعليته في تحسين مستوى القراءة لدى طالب المرحلة الأساسية، وبرنامج تدريبي؛ لتمكين المعلمين من طرق تدريس ناجحة والأسس النظرية والبحثية الكامنة وراءها.

وكذلك تطوير برنامج ؛ لتدريب المعلمين على التعامل مع عسر القراءة، وتطوير مهارات الإدراك السمعي لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، وامكانية اعتماده من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، والتنسيق ما بين أولياء الأمور والمدرسة؛ لتفعيل دورها في تجاوز مشكلة عسر القراءة.

تقديم أداة لتشخيص الوعي الفونولوجي، وهي عبارة عن مقياس مهارات الوعي الفونولوجي، والذي يمكن الاستعانة به من قبل المهتمين، والعاملين في مجال رعاية ذوي عسر القراءة.

7.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تشمل الدراسة المفاهيم الواردة في العنوان: كبرنامج علاجي، والوعي الصوتي، وصعوبات القراءة المحددة عسر القراءة (Dyslexia).

العسر القرائي (Dyslexia)

تعددت التعريفات الاصطلاحية التي تناولت العسر القرائي (Dyslexia)، ومن هذه التعريفات:

التعريف اللغوي لعسر القراءة: هو اضطراب يتسبب في حدوث صعوبة في القراءة خارج أي إعاقة عقلية أو حسية، وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل عصبي غير مرتبط بعدم الرغبة في التعلم، ويكون معدل الذكاء لدى الطفل عادي، أو فوق العادي، ويصعب تدريس المعسرين قرائيا بالطرائق التقليدية، وإنما ببرنامج علاجي متخصص. (شهناز وآخرون،2019).

ووفقا لتعريف الجمعية الأمريكية لعسر القراءة لعام 2003: فتعرفه بأنه صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة التعرف على المفردات، والتهجئة السيئة، أو سرعتها، وهذه

الصعوبات تنشأ –في العادة– من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي للغة، وهي دائما غير متوقعة عند الأفراد، إذا ما قورنت بالقدرات المعرفية الأخرى، مع توافر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات، وقد تتضمن مشكلات القراءة، والفهم، وقلة الخبرة في مجال القراءة، التي تعوق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد،حيث يعد الوعي الصوتي، والقدرة على فك الرموز وتفسير الحروف عاملين جيدين للتنبؤ بمستوى القراءة، والكتابة لدى الطفل.

كما عرفت الجمعية الامريكية للطب النفسي عسر القراءة على أنه: اضطراب يكون فيه الإنجاز القرائي أقل، وبدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد، مقارنة بعمره الزمني، ومستواه العقلي من خلال القياس باختبارات معرفة الذكاء، وبتعليم مدرسي مناسب لعمره.

التعريف الاجرائي لمفهوم عسر القراءة

هو عجز في مقدرة الطالب على قراءة الكلمات وتهجئتها، كون تحويل الحرف إلى صوت، لم يصبح آليا بعد، إذ هي صعوبة تواجه التلميذ في التعرف على الكلمة، أو فك رموزها، أو فهم معانيها، وتظهر من خلال الإضافة، والحذف، والإبدال، والتكرار، وعدم تمييز الحروف المتشابهة بالشكل، أو اللفظ.

الوعي الفونولوجي (Phonological Awareness)

يعني المفهوم اللغوي للوعي الفونولوجي، امتلاك القدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، وإلى توليف الأصوات في تكوين كلمات (منتصر، الشايب والعيس، 2014).

ويعرف الوعي الصوتي على أنه القدرة على تقسيم الكلمة إلى وحدات صوتية أصغر، كأصوات الحروف، والمقاطع، وما ينتج عنه من مهارات التقسيم، والمزج، والإضافة،والحذف (الجوهرة، 2015).

تعريف الوعي الفونولوجي إجرائياً

يعرف بأنه المستوى الأول من مستويات اللغة، والمتعلق بأصوات اللغة، وامتلاك القدرة على معرفة أماكن انتاج الأصوات اللغوية، وآلية إخراج الأصوات، وكيفية تشكل الأصوات؛ لتكوين الكلمات وأماكن إنتاجها، وإدراك التشابه والاختلاف من الأصوات، سواء أكانت منفردة، أو في كلمات.

عسر الوعي الفونولوجي

يعرف بأنه عدم إدراك القاريء أثناء القراءة، بأن لكل حرف صوت خاص به، وبأن الكلمة عبارة عن مجموعة أصوات متتالية، وبأن الصوت له مستويات، مستوى الحرف، والمقطع المكون من حرفين، (حرف صحيح، وحرف علة، أو حرف متحرك، وحرف ساكن) وهناك أصوات تتشابه بالإيقاع، أو السجع (السيد، 2020).

ويعرف بضعف الوعي الفونولوجي، أو الوعي بالوحدات الصوتية، فلا يستطيع التلميذ إدراك إنتاج الأصوات اللغوية، فينتج عنه ما يسمى بعسر القراءة الفونولوجي، حيث يعتمد فيه التلميذ على الجانب الدلالي، والمفاهيمي للكلمات، أكثر من الجانب الشكلي والخطي، وذلك يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى، وكذلك الكلمات غير المألوفة، بالتالي يصبح اعتماده بشكل كبير على التعرف الكلي على الكلمات، لأنه غير قادر على تفكيك الوحدات الخطية، (Graphemes) وتحويلها إلى أصوات تناسبها، فهو يرتبط أساسا بضعف في الوعي، أو القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة، والذي ينتح عنه عسر في القراءة أيضا (كنزة،2021).

مستويات الوعي الصوتي

تشير هولي ولين (2005) Lane&Holly، بأن مستويات اكتساب مهارات الوعي الصوتي إلى:

مستوى الوعي بالكلمة، مستوى الوعي بالمقطع، مستوى الوعي بأصوات بداية ونهاية الكلمة، مستوى الوعي بأصوات الحروف، مستوى الوعي في تشكيل صوت الكلمة، خلال الغاء، أو استبدال أصوات بأصوات أخرى في الكلمة.

مهارات الوعي الصوتي

يذكر مصطفى (2018) مهارات متعددة للوعي الصوتي منها: مهارة رصد صوت الحرف، ومهارة رصد صوت المقطع، ورصد القافية، وعزل حرف، أو مقطع، ودمج مقطعين أو أكثر؛ لتكوين كلمة، وتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية، وحذف صوت أو مقطع صوتي؛ لإنتاج كلمة جديدة، وإضافة صوت أو مقطع؛ لإنتاج كلمة جديدة، واستبدال صوت أو مقطع ؛لإنتاج كلمة جديدة.

الإدراك السمعي (Auditory Perception)

تعرف مهارات المعالجة السمعية، أو الإدراك السمعي، بأنها عملية الانتباه إلى المعلومات الحسية السمعية، وتحليلها، وتخزينها، واستعادتها، وربطها بمعارفه السابقة، وتشمل المعالجة السمعية للمثيرات السمعية الأساسية مثل، الوعي الصوتي، والفك والتركيب السمعي، ومهارات الذاكرة (عودة، 2022).

كما يعرف الإدراك السمعي بأنه:" قدرة الطفل على الفهم كون الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات" (أبو مسلم، 2015).

الادراك السمعي إجرائيا

يعرف الإدراك السمعي إجرائياً على أنه: إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها؛ لتكوين مقاطع صوتية، وكلمات، وجمل لكل منها حدود سمعية، وصوتية، وادراك التشابه والإختلاف بينهما، ويظهر ذلك بالقدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، وإلى أصوات، وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا؛ لتكوين كلمات سواء أكان لها معنى أو عديمة المعنى، وسجع الكلمات، واستحضار كلمات بكلمات لها نفس النغمة، والتعرف على أصوات الحروف، وموضعها، وحركتها في الكلمة (فتح- كسر -ضم)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مهارات الإدراك السمعي (أبو مسلم، 2015).

البرنامج التدريبي

اصطلاحاً: هو مجموعة من الاجراءات الدقيقة والمحددة، التي بتبعها الباحث في إعداد المواقف التعليمية، أو التربوية بمدة زمنية محددة، وفقا لتخطيط وتصميم هادف وواضح، يظهر فيه التكامل المنشود، الذي يعود على الطفل بالهدف المرغوب فيه. (سليمان، 2013)

ويعرف بأنه، عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد، بهدف تنمية كفاياته التعليمية، ويعد علما من العلوم إذا نظر إليه من ناحية أصوله، ومبادئه، كما يعد فنا من الفنون، إذا نظر له من ناحية تطبيقية. (الخطيب، 2008).

وقد يعرّف البرنامج التدريبي بأنه: مجموعة من الأنشطة المنظمة؛ لتوفير المهارات للمتدربين؛ ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم؛ وإعادة تكوين السلوك، وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة؛ لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها؛ للقيام بأعمالهم. (سعد، 2012).

تعريف البرنامج العلاجي اجرائيا

يعرف بأنه، مجموعة الأنشطة المصممة لعلاج عسر القراءة الفونولوجي، ويتضمن جلسات تدريبية علاجية تهدف؛ لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي والادراك السمعي لدى أفراد عينة الدراسة.

القراءة

اصطلاحاً: هي عملية فك الرموز، وتحويلها إلى أصوات تمثلها؛ لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة. (العمارنة والقحطاني، 2018)

إجرائياً: هي العلامة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار القراءة.

8.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود هذه الدراسة ومحدداتها بالآتي:

1. **الحدود الزمانية:** طبق الاختبار في الفصل الدراسي الثاني من عام 2022–2023 و الفصل الدراسي الأول من العام 2023/ 2024.
2. **الحدود البشرية:** اشتملت الدراسة على (120) طالبا في المرحلة الأساسية (الثاني، والثالث، والرابع)، و(78) معلما ومعلمة.
3. **الحدود المكانية:** مدينة رام الله والبيرة.
4. **الحدود المفاهيمية:** برنامج تدريبي، استراتيجية الوعي الصوتي، العسر القرائي، المهارات الأكاديمية، المهارات النمائية.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. يُخصص الجزء الأول لعرض المتغيرات الرئيسة للدراسة، والتي تشمل استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة العسر القرائي. أما الجزء الثاني، فيستعرض الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة، متضمّنًا أبحاثًا عربية وأجنبية، حيث تم تنظيمها وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث، مع تقديم تحليل وتعقيب على كل منها.

1.2 الأدب النظري

1.1.2 مفهوم العسر القرائي (Dyslexia)

تُعتبر مهارات القراءة من المهارات الأكاديمية المهمة؛ التي يجب على الطالب اكتسابها والإلمام بها؛ ليتسنى له الانخراط في عملية التعلم بشكل ناجح وفعال. حيث يعتمد تقدم الطالب في المواضيع المختلفة على القراءة، إذ يعتبر الفشل القرائي الناتج عن العسر القرائي، من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الفشل التعليمي، في المرحلة الابتدائية خاصة، والذي ينتج عنه صعوبات في التعلم لاحقا. حيث يذكر قزاز، وعبيد (2015) أن هنالك علاقة ارتباطية مباشرة بين الصعوبة، والعجز في الذاكرة العاملة، وبين أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، كالكتابة والتهجي والقراءة (قزاز، عبيد،2015).

ويُعرَّف العسر القرائي حسب الـ DSM IV-TR، أنه اضطراب، أو خلل عصبي مزمن، يعمل على عرقلة اكتساب اللغة ومعالجتها، ويؤدي لإنجاز قرائي بطيء وملحوظ، مقارنة بالعمر الزمني، ويختلف الخلل العصبي بحدته، ودرجته، ويتجلى في صعوبات في اللغة الإستقبالية والتعبيرية، والمعالجة الفونولوجية، وبالتالي إلى صعوبات، ومشاكل في التهجئة، والقراءة، والكتابة، وأنشطة الحياة اليومية، التي تتطلب مهارات القراءة (الحمادي، 2022).

وتُعرِّف منظمة الصحة العالمية (WHO) العسر القرائي، بأنه درجة منخفضة في دقة القراءة، أو فهم القراءة، بمقدار أقل من معيارين انحرافين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام، مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء، عن طريق اختبارات مطبقة فرديا، ومقننة على بيئة الطفل الثقافية، والنظام التعليمي المتبع في بلده (مدفوني، 2022).

يُعرِّف المعهد الدولي للصحة (2019) NIH عسر القراءة، أنه نوع من أنواع صعوبات التعلم التي تضعف قدرة الفرد على القراءة، حيث يقرأ الأفراد المصابون بهذا العسر ،بمستويات أقل بكثير من المتوقع، بالرغم من وجود ذكاء طبيعي، وتختلف شدة الاضطراب من شخص لآخر، ويظهر من خلال صعوبة المعالجة الصوتية، الإملاء، والاستجابة اللفظية السريعة.

تُعرّف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (LDA) صعوبات التعلم المحددة، أنها حالة مزمنة ذات أصل عصبي، تؤثر سلباً، وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما وأنها قد تؤثر أيضا على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما فقط، وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة، تختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها، ويمكن لهذه الحالة، أن تؤثر على تقدير الفرد لذاته، وعلى مستوى تعليمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية.

وتم تعريفها أيضا بأن عسر القراءة هو اضطراب بنيوي يؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات اللغوية (Heland ,2022).

تُعرّف الجمعية العالمية للدسليكسيا عسر القراءة، بأنه صعوبة تعلم تخص اللغة، وتشتمل على مجموعة من الأعراض التي تسبب صعوبات في اللغة، وبشكل خاص في القراءة، بالإضافة لذلك،

قد يعاني الطلبة ذَوو العسر القرائي من صعوبات أخرى تتعلق باللغة كالنطق، والكتابة (عمور، 2020).

وتُعرّف الجمعية البريطانية للدسليكسيا العسر القرائي، بأنه صعوبة تعلم محددة تؤثر على تطور القراءة، والكتابة، والمهارات المتعلقة بها، فتولد مع الشخص وترافقه مدى الحياة، وتتميز بصعوبات في المعالجة الصوتية: التسمية السريعة، وسرعة معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، ويحتاج الأفراد ذوو العسر القرائي لطرق تعليم غير تقليدية، وبرامج تدريس خاصة (محفوظي وآخرون، 2010).

ويُعرَّف العسر القرائي وظيفياً، بأنه عبارة عن حالة عصبية موروثة في الغالب، تؤدي إلى صعوبات في القراءة، والكتابة، والاملاء، وتكون –في الغالب– مصحوبة بصعوبات في التركيز من خلال الذاكرة قصيرة المدى والتنظيم (جاد الله، 2018).

تحتل الذاكرة العاملة مكانة مهمة، وتلعب دوراً مهماً جداً في مختلف السلوكات، والوظائف الإنسانية، كالكتابة، والحديث، والقراءة، وممارسة الأعمال، والمهارات المختلفة (العبري، 2019).

وهنالك أهمية كبرى للدور الوظيفي، الذي تقوم به الذاكرة العاملة بالمهمات المعرفية الخاصة في تعليم المهارات الأكاديمية (Brown, 2007). ودعم ذلك بادلي (Baddeley 2007) بقوله أنّ الذاكرة العاملة عبارة عن نظام متعدد المكونات ويستخدم للتخزين وتيسير تعلم الأنشطة المعرفية المركبة كالقراءة والاستيعاب والكتابة.

يُعد العسر القرائي من أهم صعوبات التعلم، التي تشكل تحدياً كبيراً يواجه النظام التعليمي ؛ نظراً لزيادة عدد الأفراد الذين يعانون منه، واحتياجه إلى طرائق، واستراتيجيات، وأساليب خاصة من

أجل التغلب عليه، وقد يزداد الأمر صعوبة، عندما يصاحب هذا العسر اضطرابات أخرى تتداخل معه، وتجعل عملية التدخل أكثر صعوبة، ويصعب تحقيق الإنجاز التحصيلي بسهولة (جلجل، 2005).

وفقًا للمعهد الوطني لصحة الطفل ونموه (NICHD, 2020)، يعاني 17% – 20% من الطلبة من صعوبات في القراءة (لجنة القراءة الوطنية، 2000). وتتدرج صعوبات القراءة تحت ثلاث فئات: مستوى الكلمة (عسر القراءة)، أو فهم اللغة، أو مزيج من الاثنين معًا، كما حصل حوالي 14% من الأطفال في المدارس العامة الامريكية، على خدمات التعليم الخاص في العام الدراسي 2018–2019، كون هؤلاء الطلاب، يعاني ما يقرب 33% منهم من صعوبات تعلم محددة، وهو النوع الأكثر شيوعًا من الإعاقة من تلك المنصوص عليها في القانون الفيدرالي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) (Hussar, 2020). ومع ذلك لا يزال هناك قدر كبير من الالتباس في المجتمع وفي مجال التعليم حول عسر القراءة. كونه مصطلحا لعسر القراءة، أو صعوبات القراءة (IDEA)، وصعوبات القراءة المحددة، أو اضطراب التعلم المحدد (DSM-5)، واختلاف التعلم، ولكنها جميعًا تشير إلى نفس الإعاقة(Krueger, Pam Jean,2021).

يعود العسر القرائي لمشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي، الذي يوضح أن الذاكرة العاملة اللفظية المستندة إلى معلومات فنولوجية، تقوم باسترجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة الطويلة الأمد. ولذا فإن صعوبة إدراك العلاقة بين الأصوات والرموز، يؤدي إلى صعوبة القراءة (عيسى، 2017).

وإن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة، أظهروا عجزا في الوعي الصوتي بنسبة 50% (Caroll et al ,2016 ; White et al ,2006).

إن العسر القرائي صعوبة تواجه طلاب المرحلة الأساسية في أثناء تعلمهم القراءة، وتتعلق بتهجئة الكلمات وقراءتها، وتنظيم المعلومات، والقدرة على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة، نتيجة للطريقة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس العسر القرائي المعد لذلك (حسن وآخرون،2022).

عرف الاتحاد العالمي لطب الأعصاب العسر القرائي، بأنه اضطراب يتجلى في صعوبة تعلّم القراءة، على الرغم من توفر التعليمات التقليدية، والذكاء الكافي، والفرصة الاجتماعية، والثقافية الملائمة (Venton & Danielle, 2011).

تتمثل الديسلكسيا أيضاً، بأنه اضطراب يؤدي لعيوب صوتية، أو إدراكية، أو كليهما معاً، وتظهر من خلاله بعض الأعراض مثل، صعوبة قراءة الحروف، وتذكرها، وامكانية تكوين المقاطع مع حروف معاً، الأمر الذي يؤدي بالنتيجة إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي. (دراسة مباركي وآخرين، 2018)

عرفت رمضاوي وخرصي (2014): الديسلكسيا بأنه: عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم به الفرد بقدارته قراءة صامتة، أو جهرية.

تعريف الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA) للديسلكسيا: بأنه صعوبة في مهارات القراءة والتهجئة، سببه عجز في الوعي بالأصوات، وإن مهارة فهم المقروء، تعتمد على قراءة الكلمات، وفهم اللغة (Foorman, Petcher &Herrera, 2018).

وعرف السرطاوي وعواد (2011) الديسلكسيا: بأنها اضطراب في عمليات المعالجة اللغوية التي تستمر مدى الحياة وتعوق تطور اللغة الشفوية والمكتوبة، تحدث لدى الطلبة العاديين أو حادي الذكاء.

عرفت شهناز وآخرون (2019) العسر القرائي، بأنه اضطراب يتسبب في صعوبة في القراءة خارج أي إعاقة عقلية أو حسية، وتوافق هذه الصعوبات صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل عصبي غير مرتبط بعدم الرغبة في البحث، ويكون معدل الذكاء لدى الطفل عاديا، أو فوق العادي، وعادة يصعب تدريس المعسرين قرائياً بالطرائق التعليمية التقليدية، ويمكن تخفيف أثر عسر القراءة ببرنامج تدريسي خاص. (محمود حسن وآخرون2017).

يستخدم الدليل التشخيصي والإحصائي للجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, Citation 2013) مصطلح "اضطراب التعلم المحدد مع ضعف في القراءة" حيث يشير تعريف المصطلح DSM5 إلى نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في قراءة الكلمات بدقة أو بطلاقة، وسوء فك التشفير، وضعف التهجئة التي يجب أن تستمر لمدة 6 أشهر على الأقل، كما ينص مصطلح DSM5 حسب (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، الاقتباس 2013)، أنه يجب استخدام المصطلح فقط إذا كان هناك تقدم مقيد في التعلم (القراءة/التهجئة)، وعدم اللحاق بالأقران على الرغم من المساعدة الإضافية في المنزل، أو المدرسة؛ ويجب أن يكون هناك أيضًا تحصيل أكاديمي منخفض. في حين يتم تجنب المعايير الدقيقة؛ نظرا للطبيعة البعدية للاضطراب، يشير الدليل إلى أن التحصيل –على سبيل المثال– في مهارات القراءة والكتابة، أو الحساب أكثر من 1.5 كانحراف معياري، وأقل من المتوسط (من الدرجة القياسية 78)، يضمن أكبر

قدر من اليقين التشخيصي؛ ويستمر أيضًا في التأكيد على معايير استبعادية مختلفة، ويستمر في الدفاع عن أهمية الحكم السريري.

يلاحظ من المفاهيم المذكورة أعلاه أن مشكلة عسر القراءة تكمن في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية التالية: أولاً: تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة، والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة. ثانياً: التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف. ثالثاً: فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة. رابعاً: بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل. خامساً: اختزان تلك الأفكار في الذاكرة. (نازك أحمد،2018).

1.1.1.2 أنواع العسر القرائي

يذكر عوادي وزقير (2020)، بأن العسر القرائي نوعان، يختص كل نوع بصفات وخصائص منفردة وهي:

العسر القرائي المكتسب: ويكون نتيجة فقدان الفرد القدرة على القراءة والكتابة؛ بسبب مرض أو إصابة في الدماغ.

العسر القرائي النمائي: ينتقل للأفراد بسبب عامل وراثي يعود لعوامل عصبية، ويستمر مدى الحياة ومن آثاره مشاكل في (القراءة، والتهجئة، والتعبير الكتابي)،ويرافقها أيضاً صعوبات في الذاكرة، والتركيز ، والتنظيم.

وهناك عسر القراءة المختلط الذي يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في نوعين أو أكثر من الأنواع التي ذكرت أعلاه (مبروك، 2022).

أضافت بلعروسي (2020)، بأن للعسر القرائي أنواعاً أخرى، تختلف في منحاها وتأثيرها على الافراد وهي:

عسر القراءة السمعي أو الصوتي (Phonological or Auditory dyslexia)، حيث يواجه الأفراد صعوبة في معالجة الأصوات والمقاطع وعدم مطابقتها بالنماذج المكتوبة.

عسر القراءة السطحي (البصري) (Visual or Surface dyslexia)، حيث يعاني الأفراد من صعوبة في التعرف على الكلمة ككل بسبب مشكلات في المعالجة البصرية وقد تتضمن صعوبة في حفظ أو تخزين الكلمات في الذاكرة.

العجز السريع في التسمية (Rapid Naming Deficit)، حيث يجد الأفراد صعوبة في تسمية الحروف أو الأرقام بسرعة وبشكل تلقائي نتيجة بطء في المعالجة، مما يستغرق وقتًا أطول للتسمية. عسر القراءة المزدوج (Double Deficit Dyslexia) الذي يجمع بين صعوبتي الوعي الصوتي وسرعة التسمية.

عسر القراءة المختلط– ويضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في نوعين أو أكثر من الأنواع التي ذكرت أعلاه (بلعروسي،2020 وقزون، مبروك،2022).

عسر القراءة الانتباهي (Attentional Dyslexia) يتميز بعجز في القراءة حيث تنتقل الحروف بين الكلمات المجاورة مع المحافظة على موقعها الصحيح داخل الكلمة (Friedman, Kerbel, Shvimer, 2010).

2.1.1.2 أسباب العسر القرائي

للعسر القرائي أسباب عديدة تُرجع إلى عوامل جسمية، كالخلل العصبي، والوظيفي، وعوامل نفسية، كالخلل في الانتباه، والإدراك بأنواعه، والذاكرة، وانخفاض مستوى الذكاء وغيرها من العوامل البيئية، والأسرية المختلفة (قزون ومبروك، 2022).

وأضاف أبو الديار (2012) بأن هذه العوامل والأسباب المؤدية للعسر القرائي، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **عوامل جسمية:** تتعلق هذه العوامل بالتركيب الوظيفي والعضوي، تظهر على شكل خلل في الوظيفة العصبية المسؤولة عن التعلم، كاضطراب السيادة المخية، والوظائف السمعية البصرية.
- **عوامل وأسباب لغوية:** تتعلق بالتطور السليم للوعي الصوتي، فالتطور الناجح للقراءة، يحتاج لتطور ناجح للوعي الصوتي، حيث إن صعوبات القراءة ترتبط بخلل في الوعي الفونولوجي.
- **عوامل نفسية نمائية:** تتعلق بالاستعداد الجسمي، والعاطفي، والنفسي للطفل، ومن أهم هذه العوامل التي تقف وراء صعوبات القراءة، كاضطرابات في الإدراك السمعي والبصري، واضطرابات الذاكرة، واضطرابات لغوية، واضطرابات الانتباه، والإدراك وغيرها (عويني وحزوري، 2014، أبو الديار، 2012).

وأضافت بلعروسي (2020)، بأن هنالك أيضاً اضطرابات عصبية جينية، قد تؤدي إلى العسر القرائي، وهذه الاضطرابات تتعلق بتشوه واضطرابات في نظام معالجة المعلومات البصرية والسمعية في الجهاز العصبي، وأكد بعض الباحثين، بأنهم استطاعوا عزل الكروموسوم المسؤول عن الاضطراب.

بالإضافة لذلك يعتقد عاشور وآخرون (2006)، بأن العوامل الاقتصادية والاجتماعية، تُعد سبباً من الأسباب التي قد تؤدي للعسر القرائي، كالعوامل المتعلقة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، والعلاقة الأسرية السليمة، وعلاقة الآباء بالأبناء، وعلاقة الأخوة ببعضهم البعض، وكل هذه العوامل تتفاعل فيما بينها وتؤثر في القدرة على القراءة.

وتؤثر العوامل التربوية على العسر القرائي، فهي تلك العوامل المتعلقة بطرق التدريس وشخصية المعلم، وسياسة النقل من المدرسة من عام لآخر، وحجم وكثافة الفصل الدراسي، كل هذه العوامل تؤدي إلى الخلل في القدرة على القراءة (عوادي، 2020).

نشأت حالة اضطراب العسر القرائي (Dyslexia)، نتيجة للعديد من العوامل التي ما زالت قيد البحث لدى العديد من الباحثين المختصين بهذا الموضوع، لكن استطاع الباحثين من وضع أبرز الأسباب والعوامل الرئيسية وهي:

1. **العوامل الفسيولوجية:** يمتاز الطفل المصاب بالديسلكسيا، بتركيبة دماغية مختلفة عن الطفل السّوي، الأمر الذي يؤدي إلى عدم الفعالية في الربط بين القسم الأيمن من الدماغ، والقسم الأيسر منه، ويعود هذا الأمر غالباً إلى العامل الوراثي، حيث إن (50%) من حالات الديسلكسيا لديهم أقارب يعانون من الظاهرة نفسها، اثبت الدراسات الحديثة التي تم إجراؤها على أطفال عسر القراءة، أن المنطقة السمعية في مخ هؤلاء، تختلف عن نظيرتها عن الأطفال الآخرين، حيث تقع منطقة اللغة في النصف الأيسر من المخ للمصاب بالديسلكسيا هي أقل في عدد خلاياها، وإن النشاط الكهربائي في النصف الأيسر من المخ لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، يختلف اختلافا جوهرياً عن نظيره لدى الذين لا يعانون من هذه الصعوبة (Susan & Pickering, 2012).

2. **العوامل النفسية:** تلعب العوامل النفسية دوراً كبيراً في ظهور عسر القراءة، حيث يوضح (Stein, 2014) هذه العوامل في النقاط التالية:

أولاً: اضطراب الإدراك السمعي والادراك البصري

فالإدراك عملية معقدة، تبدأ باستثارة الحواس، وتنتهي بمعالجة المعلومات في الدماغ، واستخلاص ما هو قابل للإدراك منها، وهنا يظهر مدى تأثير أي خلل، باعتبار أن القراءة عملية معقدة، يتداخل فيها الإدراك السمعي (كيفية نطق الحروف)، وبالإدراك البصري (كيفية كتابتها).

يمكن إن يواجه القراء الذين يعانون من عسر القراءة صعوبات في التعرف، ليس على الكلمات فحسب، بل أيضًا على الأشياء الأخرى عندما تتطلب المهمة تمييزًا دقيقًا للأشكال، بما في ذلك التمييز بين نماذج مختلفة من الوجوه، والطيور، والفراشات، والمنازل، والطائرات، وإشارات المرور، والأشجار، والسكاكين، والزهور، وسلاسل الرموز، أو أرقام مجردة.Brachacki et al (2015,، 2017؛ .Gabay et al، Huestegge et al.2017، 2014؛ .Menghini et al، 2010؛ .Sigurdardottir et al). لذلك قد يواجه القراء الذين يعانون من عسر القراءة، مشاكل في التمييز بين الأشياء المتشابهة بصريًا. يبدو إن هذا يقتصر على مجموعة فرعية من القراء الذين يعانون من عسر القراءة. فعلى سبيل المثال، يبدو إن بعض القراء الذين يعانون من عسر القراءة لديهم قدرات ضعيفة في معالجة الوجه، بينما لا يتمتع البعض الآخر بذلك، مما يؤدي إلى تباين أكبر في أداء الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة، مقارنة بالقراء العاديين Johnels et al., 2022; Kühn et al., 2021; Sigurdardottir et al., 2018).

أفاد سيجوردا ردوتير وآخرون (2019)، إن مشاكل التعرف البصري بين القراء الذين يعانون من عسر القراءة، تبدو أكثر بروزًا لدى أولئك الذين لديهم أدنى مستويات التعليم، مقارنة بالقراء

العاديين، وهذا ممكن بالتأكيد؛ لأن مشاكل القراءة الشديدة، قد تؤثر على الإنجازات الأكاديمية للأطفال ومشاعرهم تجاه النظام التعليمي، ولكن القراء الحاصلين على قدر أكبر من التعليم، قد يكون لديهم أيضًا خبرة قراءة أكبر، مما قد يؤثر على النظام البصري (Goswami, 2015)، يمكن أن تؤدي مشاكل المعالجة البصرية للكلمات إلى مشكلة كبيرة من عدم القراءة، مما يؤثر بشكل أكبر على تطور المعالجة البصرية والقراءة.

فنتائج القدرات البصرية عالية المستوى، عكس بعض القدرات البصرية منخفضة المستوى (مثل حدة البصر، وحساسية التباين)، فلها مسار تطوري طويل،هذا الأمر يترك الكثير من الوقت، والفرصة للتفاعل مع عوامل الخطر والمرونة الأخرى لعسر القراءة، ومن المرجح أن يتم تعويض الأشخاص ذوي التعليم العالي الذين يعانون من عسر القراءة، بعد تطوير استراتيجيات للقراءة خاصة بهم (نيشيمورا وآخرون، 2009).

ثانياً: الاضطرابات اللغوية

تؤثر حصيلة الطفل، وقاموسه اللغوي على تعلمه، وتفسيره المادة المقروءة المطبوعة، كما أن الأطفال الذين لديهم تشوه في بعض الأصوات يعجزون في القراءة الصحيحة.

ثالثاً: اضطراب الذاكرة

تقسم هذه الاضطرابات إلى نوعين، اضطرابات الذاكرة السمعية، واضطرابات الذاكرة البصرية، وأكدت العديد من الدراسات وجود صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية لدى المصابين بالعسر القرائي، ليفسر هذا الفشل في الاسترجاع، إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، واستخدام استراتيجيات للحفظ والتذكر، والاسترجاع اقل فاعلية وكفاءة مقارنه مع الأطفال العاديين.

3.1.1.2 مظاهر عسر القراءة

هنالك مجموعة من الأعراض لعسر القراءة تظهر في عدة مظاهر ومنها: مظاهر تتعلق بالمعالجة الصوتية للمعلومات، وهي من أهم المهارات لتطور الوعي الفونولوجي الذي يعد من أهم العوامل المؤثرة في العسر القرائي. ومظاهر تتعلق بالقراءة تتمثل في: صعوبة في التعرف على الأصوات داخل الكلمات، وعكس، أو حذف، أو قلب، أو إبدال الكلمات، وصعوبة في ترتيب الحروف الأبجدية، وصعوبة في ترتيب الأصوات والحروف بشكل سليم، واستبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة، وصعوبة في إدراك القوافي، والكلمات المتشابهة، والسجع، وغيرها، وقراءة غير مفهومة، وبطء، أو سرعة في القراءة (عمور، 2020). وهناك مظاهر تتعلق بالإملاء– صعوبة تذكر قواعد الإملاء، وأخطاء إملائية على أساس صوتي، وعدم ترتيب الحروف عند الإملاء،وصعوبة كتابة أواخر الكلمات: (تاء مربوطة، ومفتوحة)، وحذف وخلط الأحرف الممدودة (ديش، طاشمة، 2019).

وكذلك مظاهر تتعلق بالكتابة– أسلوب كتابة غير منتظم، وصعوبة في معرفة وفهم ما هو مكتوب، وبطء في الكتابة، والتهرب من الكتابة الطويلة، ومسكة قلم غير سليمة (تواتي، قنفوذ، 2022). وأيضا مظاهر تتعلق بالذاكرة والتنظيم– ضعف الذاكرة، واستراتيجيات تنظيم ضعيفة، ومشاكل في الاسترجاع من الذاكرة (حسن، مرز، عبد اللطيف، 2022). ومظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام– صعوبة في تسمية الأشياء، وخلط بين الأصوات المتشابهة، وصعوبة في مزج الأصوات، وغيرها (السيد عبيد، 2013). ثم مظاهر نفسية– اضطرابات نفسية ناتجة عن الصعوبة التي يعانون منها تتجلى في نقص تقدير الذات، والخجل، والعدوانية، والانعزال، وعدم الأمان (زرداني، سردوك، 2021).

وفقاً للدليل الاحصائي للاضطرابات النفسية (DSM5, 2013)، فإن مصطلح عسر القراءة يشير إلى اضطرابات حسية أولية، لا إلى عجز ذهني، أو اضطرابات عصبية، والأعراض التي لوحظت وتمت دراستها هي: قراءة الكلمات غير دقيقة، وبطيئة، وتتطلب جهداً، فمثلا يقرأ بصوت عال الكلمات قراءة غير صحيحة وبتردد، وغالبا ما يخمنها، وصعوبة في فهم ما يقرأ فمثلا، يمكن إن يقرأ الطفل النص بدقة، لكن من الصعب إن يتم التسلسل، أو الاستدلالات، أو المعاني التي يقرؤها، وصعوبات في الإملاء فمثلاً قد يضيف الطفل الحركات، أو الحروف، أو يبدلها،أو يحذفها، ومشكلات في التعبير الكتابي (عمراني ،2019).

ويرى الغالي (2014) إن من أهم مظاهر عسر القراءة ما يلي: أولاً: الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم تمييز شكلها الكتابي، والقصور في إدراكها البصري (ج، ح، خ). ثانياً: صعوبة التمييز بين الكلمتين.ثالثاً: الارتباكات الصوتية، حيث لا يفرقون بين المجهور والمهموس. رابعاً: صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف (ص بدلا من س).

مظاهر أخرى للعسر القرائي

مظاهر تتعلق بالقراءة: التعرف إلى الأصوات والحروف داخل الكلمة بالترتيب الصحيح، وصعوبة في نطق بعض الأصوات داخل الكلمة، أو صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع، ودائما يفقد التتبع عند القراءة (فلا يعرف عند أي كلمة توقف)، كما قد يقوم بالعكس، أو الحذف، أو الإضافة والاستبدال.

مظاهر تتعلق بالتهجئة: خصوصا أواخر الكلمات كالتاء المربوطة، وخلط وحذف بعد المدود، عدم انتظام في لفظ الحروف التي تتشابه في النطق (ث–ذ) (احمد السعيدي،2009).

كما أن الديسلكسيا ليست حالة اضطراب أو خلل في القراءة فحسب، بل هي أكثر بكثير، حيث تتشعب مظاهرها، وأعراضها، وهذه المظاهر هي: صعوبة في الإدراك البصري، وقصور في الإدراك السمعي، والتباين في مهارات القراءة والذكاء، وقصور في الاستيعاب.

مهارات القراءة

تعتبر عملية القراءة من أكثر العمليات الذهنية المعقدة، حيث تتطلب مجموعة من المهارات للوصول الى الكثير من العمليات العقلية: كالتذكر، والاسترجاع، والتقويم، والاستنتاج، والفهم (تواتي، قنفوذ، 2022).

وتعرف مهارات القراءة، أنها قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان، وتهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها وترجمتها إلى أفكار ومعانٍ تدل عليها مع مراعاة الفهم والتفاعل معها والاستفادة منها في المواقف الحياتية، والدراسية المختلفة (الحارثي، 2017).

وتعرف أيضا، أنها قدرة الطالب علي معرفة أشكال الحروف، والكلمات، والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات، ولفظها بصورة صحيحة (نصر، 2014). ولذلك لا بد من تحديد مهارات القراءة؛ بهدف إعداد طالب قارئ متمكن من مهارات القراءة، وأن يكون قادرا على ممارستها بشكل صحيح، ومن أهم هذه المهارات ما يلي: (مهارات الإدراك، ومهارات الفهم الحرفي، ومهارات تعريف الكلمة، ومهارات تفسير المقروء ونقده، ومهارات الدراسة (سلامي وبلعلوي، 2020).

يُعد عسر القراءة بأنه صعوبات في تحديد أصوات الكلام، وتعلم علاقات أصوات الكلام بالحروف والكلمات. وعليه يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وعسر القراءة، مشاكل في الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والمعالجة الحركية، وسرعة معالجة المعلومات، والتخطيط، ومهارات حل المشكلات (عواد والسرطاوي، 2011). إلاّ أن أحد الأسباب الرئيسة للعسر القرائي هو نقص

المعالجة الصوتية، حيث أظهرت العديد من الأبحاث، إن عسر القراءة يرتبط بضعف الذاكرة العاملة والتي تُعتبر المكون الحاسم في اكتساب مهارات القراءة؛ لأنه غالبا ما تستخدم الذاكرة العاملة بشكل مواز مع الذاكرة قصيرة المدى، حيث تسمح الذاكرة العاملة بمعالجة المعلومات المخزنة مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى، و تعمل الذاكرة العاملة على توفير الحفظ،والتكامل، والمعالجة للمعلومات اللفظية، والمرئية، والمكانية جنباً إلى جنب مع الذاكرة قصيرة المدى؛ لمساعدة العقل على الاستدعاء، وتحديد المعلومات المهمة (Kizil Aslan, Tunagur,2021).

فبغض النظر عن نوع، أو مسبب العسر القرائي، هنالك اضطرابات مصاحبة له تعمل على ضرورة إيجاد طرق وأساليب علاج متنوعة، ومن إحدى هذه الاضطرابات، هي الاضطرابات التي تحدث في وظائف الذاكرة العاملة، حيث تشكل عائقاً أساسياً لعملية التعلم، أو تذكر المتعلم للمعلومات السابقة، للاستفادة منها في المواقف الجديدة (ملياني،2017).

تشير بعض الدراسات، أن المفردات يمكن ألا تكون عاملا مؤثرا لدى البالغين الذين يعانون من عسر القراء (Cavalli et al,2016; Wiseheart and Altmann,2018). بينما تشكل عاملا مؤثرا على الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Vellotino et al ,2004) وتشير التقديرات إلى أن معدل انتشار عسر القراءة يتراوح بين 5% – 10% (Miles,2004)، وتختلف النسب بحسب التعريف، إلا أنها تتفق على إن عسر القراءة هو اضطراب بنيوي يؤثر على تطور القراءة،والكتابة، والمهارات اللغوية (Heland ,2022).

ومن خلال ورقة بحثية قدمتها أمين (2018)، لدراسة حالة هدفت إلى التمعن في أصول أحد أهم اضطرابات اللغة المكتوبة، وتقيمها وتشخيصها السليم الفعال، أشارت إلى أن التلاميذ الذين تظهر عندهم اللغة المكتوبة مضطربة، كالأطفال المعسرين قرائياً، لديهم قدرات عادية إلا أن أساليبهم

المعرفية غير ملائمة لمتطلبات المواقف التعليمية التي يواجهونها، وهم ليسوا أقل قدرة من أقرانهم، بل هم يختلفون عنهم في أساليب استقبال المعلومات وتنظيمها، والتدريب على تذكرها. كما عرفت عسر القراءة اجرائيا، بأنه اضطراب الدخول في المعجم العقلي للطفل يحاول فيه معالجة الكلمة المكتوبة عن طريق المسلك البصري، فلا يستطيع ايجاد مراسلها الفونولوجي (الكلمة المنطوقة)، أو مراسلها المعنوي (الكلمة المفهومة).

قياس وتشخيص عسر القراءة

توجد أنواع عديدة من الاختبارات التي تُجرى لتحديد صعوبات القراءة لدى الأفراد. تتضمن هذه الاختبارات، اختبارات جماعية المرجع، واختبارات محلية المرجع، واختبارات غير رسمية (حمزة عبد الكريم، 2008).

تشخيص عسر القراءة

في إطار الاهتمام بفئة الديسلكسيا، بدأ في تطوير أساليب الخدمة المقدمة لهم، من حيث إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الخدمات لهم، وتوفير جميع الإمكانات المادية والفنية؛ لتقديم أفضل ما يمكن لهم.

ذكرت عمراني (2019)، وهاريس وسباي (Harris & Sipay, 1985) إن المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة، يتبعون نظامًا محددًا في عملية التشخيص. إذ يبدأ هذا النظام بتحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة، ومقارنته بقدرة الطفل الحالية. يلي ذلك تحديد جوانب القوة والضعف في القراءة المتعلقة بالفرد، بعد ذلك، يتم تحديد أي عوامل تعيق قدرة الفرد على التعلم في أي مرحلة. وتُزال العوامل التي يمكن ضبطها، أو تصحيحها قبل العلاج، أو خلاله، أو التقليل

منها. ويتم انتقاء أكثر الطرق فاعلية، وتأثيرًا لتدريس المهارات اللازمة، والاستراتيجيات الملائمة، وأخيرًا، تُدرَّس المهارات المطلوبة، ويُتأكد من إن الطفل يستخدمها.

مراحل التشخيص الأساسية

لا بد من التشخيص إلا أن يمر بمراحل منها:

1. **التشخيص العام:** حيث يتطلب هذا التشخيص معرفة دقيقة بالفروق الفردية بين الأطفال، والعناية بالضعاف منهم، ومقارنة مستوى الطفل القرائي بالمستوى الطبيعي اللازم لعمره، وذلك بإجراء مجموعة من الاختبارات التشخيصية: كاختبارات كاليفورنيا للتحصيل الدراسي؛ لقياس قدراته العقلية وهو أحد اختبارات الذكاء: واختبار ستانفورد – بينيه للذكاء، وقياس قدراته الحسابية.

2. **التشخيص التحليلي:** يحلل عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية، مثل الاستيعاب وقدرته على توظيف الكلمات في السياق، الأمر الذي يؤدي للتعرف على الصعوبة التي يعانيها، والتركيز عليها ومعالجتها باختبار جيتس للمسح القرائي، واختبارات ستانفورد لتشخيص عسر القراءة (الظاهر، 2004)

3. **اسلوب دراسة الحالة:** هو المستوى الاكثر شمولية ودقة، إذ يغطي المستويين السابقين، كما ويستخدم اختبارات فردية مقنّنة وغير مقننة؛ للتعرف على النواحي المختلفة؛ التي تؤثر في قدرات الفرد الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، كما أنه مهم جداً –وضروري– فيما يخص الكثير من حالات العجز القرائي، ويتضمن عمليات منفصلة ودقيقة، تحتاج إلى فترات زمنية طويلة.

4.1.1.2 طرق علاج ذوي اضطرابات التعلم المحددة (Dyslexia)

من خلال قراءة الباحثة للأدب النظري والدراسات السابقة، اتضح توجه العديد من الباحثين في البحث عن العديد من البرامج، والاستراتيجيات، وخطط تعليمية، ووسائل التغلب على صعوبات القراءة، والسعي نحو تحسين المستوى القرائي لدى الاطفال، الذين يعانون من صعوبات القراءة، فقد أظهرت الدراسات، أن هنالك امكانية تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال برامج تعليمية فعالة. (السناني وآخرين، 2017)

أهم الطرق التي اتبعت لعلاج ذوي اضطرابات العسر القرائي

أولاً: الطريقة الحسية الحركية

والتي ابتكرها (جريس فرينالد، وكلير)، حيث تعتمد على استخدام أكثر من حاسة، بالإضافة إلى الحركة؛ لذلك سميت بالطريقة الحركية، حيث يطلق عليها اختصاراً (VAKT)، ليشير كل حرف إلى حاسة معينة، فمثلاً، يشار لاستخدام حاسة البصر (Visual) بالحرف (v)، ويشار لاستخدام سمعية (Auditory) بالحرف (A)، وكذلك حاسة اللمس (Tactile) بالحرف (T).

ثانياً: طريقة فرينالد (Fernald Method)

لا تختلف جوهريا عن طريقة (VAKT) حيث تستخدم الحواس المتعددة في عملية القراءة، ففي هذه الطريقة يختار الطلبة المفردات، ويشاهدونها، ويكتبونها ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويقومون بكتابتها في الذاكرة، ثم يشاهدونها مرة أخرى، ثم يقرؤونها مرة أخرى قراءة جهرية للمعلم (ديب، 2015).

ثالثاً: الطريقة الصوتية

وهي الطريقة التي تعتمد على الوحدات الصوتية، أو الحروف كأساليب علاجية للطلبة الذين يعانون من اضطرابات قرائية منها:

1. **طريقة مونرو (Monroe):** تتمثل هذه الطريقة بالتدريب على التمييز بين الأصوات، فتبدأ من البسيط إلى الصعب، وتبدأ بالحروف المتقاربة في الأصوات، وبعدها الأصوات الاكثر تقارباً مثل: (س، ص)، كما وتعمل على الربط بين الحرف، أو صوته الشائع، ويمكن إن يتبع الحرف في البداية ثم يجمع أصوات الحروف ليكون الكلمة.

2. **طريقة جيلينجهام (Gillingham method):** وتبدأ بتعلم الحرف ثم الكلمة، ثم الجملة، عن طريق عملية الربط، إذ يجري بداية ربط الرمز البصري مع اسم الحرف، ثم ربطه مع صوته، ثم ربط إحساس أعضاء كلام الطفل مع تسمية الحروف وأصواتها، كما يسمع نفسه عند قراءتها، فهي تربط بين النماذج البصرية، والسمعية، والحسية، والعضلية.

3. **طريقة هيج - كيرك - ليرك للقراءة العلاجية (Remedıal Readıng Drılls. Hegge, Kirk, Kirk,2005):** اكتشفت هذه الطريقة أساسا لعلاج الأطفال المعاقين القابلين للتعلم، حيث تعتمد هذه الطريقة على استخدام الطريقة الصوتية بطريقة منظمة بواسطة التعلم المبرمج، ويقسم كل تدريب إلى أربعة أقسام: ففي القسم الأول، يتغير الحرف المتحرك الأول مثل: (زال، قال، نال)،أما في القسم الثاني يغّير الحرف الأخير مثل: (فار، فاح، فاز) وفي القسمين الأخيرين: الثالث والرابع، يغّير الحرفان الأول والأخير مثل: (كتب، ستر فتق) (الظاهر، 2008).

على الرغم من أن ميدان صعوبات تعلم القراءة حديث نسبيا في مجال التربية الخاصة، غير أنه لاقى اهتماما كبيرا ونال الحظ الأوفر في الدراسات الأكاديمية، حيث تناول جوانب عديدة، بمتغيرات مختلفة.

2.1.2 الوعي الفونولوجي (Phonological Awareness)

يعد الوعي الصوتي من أهم الأسس التي يرتكز عليها في الكشف عن صعوبات القراءة، ويعرّف على أنه قدرة الطالب على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة، أو حذف وحدات صوتية في الكلمة، أو اضافتها أو تبديلها، (جابر وشعبان والسيد، 2014).

كما يتمثل الوعي الفونولوجي، بامتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية آلية إخراجها، وكذا طريقة تشكلها مع بعضها البعض، من أجل تكوين كلمات وألفاظ، وبالتالي تقطيع هذه الكلمات، والجمل، والألفاظ المشكلّة، إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات (أمين، 2018).

يمثل الوعي الفونولوجي من الناحية العلمية، امتلاك التلميذ قدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى آخر قدرته على التنغيم بتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى مزج الأصوات؛ لتكوين الكلمات.

كما إن النظام الصوتي (Phonology)، هو النظام المسؤول عن إنتاج الأصوات الكلامية والمتمثل بجهاز النطق، الذي يعمل على إنتاج الأصوات الكلامية على اختلاف مخارجها.

مهارات الوعي الصوتي، تمثل الأساس الذي يبنى عليه مهارة القراءة، حيث تسهم هذه المهارات في خلق وعي عند الأطفال بأصوات اللغة، ومقاطعها وكلماتها، مما ينعكس إيجاباً على طلاقة قراءته، ومن ثم استيعابه للمقروء (النجار، 2018).

تعود الصعوبات الأولى في الفشل قرائياً إلى صعوبات في الوعي الصوتي، ذلك لما له من أهمية في تنمية مهارات الإدراك السمعي، والاستيعاب القرائي، واللغة التعبيرية، وتحصيل الطالب الدراسي (Pannel,2012).

يشكل مخزون أصوات الكلام في ذاكرة الطفل، أساسا للوعي الصوتي، وذلك عندما يسمع الطفل الكلمات الأولى لأول مرة، فإنه يقوم بتخزينها بطريقة شمولية في ذاكرته طويلة المدى، ومع تزايد مفردات الطفل، تزدحم الكلمات في ذاكرته، وتختلط الكلمات المتشابهة صوتياً، وبسبب ذلك يبدأ مخ الطفل في تقطيع الكلمات إلى أصوات ومقاطع، وهذا هو أساس الوعي الصوتي، حيث تصبح الكلمات أكثر انفصالاً عن غيرها ويصبح الطفل أقدر على التمييز بين الكلمات، فالعلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة متبادلة، ومتداخلة، حيث يعتبر الوعي الصوتي الطريقة الأفضل التي تساعد الطفل على القراءة (سليمان، 2013).

من خلال ما سبق، تبيّن للباحثة أن الوعي الصوتي يعد مدخلاً فاعلاً لتدريس القراءة، حيث يعمل على تنمية وعي الطالب بصوت الحرف وشكله والربط بينهما، ومن ثم القدرة على تهجئة الكلمات، سواء اكانت مألوفة، أم غير مألوفة، الأمر الذي يسهم في رفع كفاءة ومستوى الطالب في القراءة، ويستنتج أن ضعف تمكّن الطلبة في مهارات الوعي الصوتي، تؤدي حتما إلى ضعف في إدراك العلاقة المتبادلة بين الصوت والشكل، وبالنتيجة إلى ضعف في المستوى القرائي.

1.2.1.2 مستويات الوعي الفونولوجي

هناك عدة مستويات للوعي الفونولوجي منها:

1. **مستوى القافية:** تفهم من خلال استعمال (منطلق القافية) في التمارين اللغوية، حيث تم ملاحظة الأطفال ذوي الأربع سنوات، يستطيعون التعرف على القافية، في مراحل مبكرة جدا لدى من يتعلمون القراءة.

2. **مستوى المقطع:** يتم إدراك المستوى المقطعي والتعرف عليه قبل السن المدرسي، كونه يوافق فعل نطقي موحد، مع سهوله عزله، ما دام المقطع الصوتي وحدة صوتية موحدة ومستقرة على المستوى الايقاعي، كونه يمثل أصغر وحدة تركيبية في الكلمة، والكلمة تتكون الصوامت والصوائت، مصحوبة بظواهر صوتية أخرى، كالنبر والتنغيم. (مهيوبي، 2000).

3. **مستوى الصوت:** يشترط تعلماً واضحاً، وينمو متصلا مع تعلم القراءة، وعكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا، ولكنه مندمج في المقطع.

2.2.1.2 الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي

بداية، لا بد من توضيح مكونات وعناصر الوعي الفونولوجي بشكل تفصيلي، حتى تتضح علاقته بشكل أعمق بالعسر القرائي:

أولا: تقسيم الجمل إلى كلمات

من المهم توضيح إلى الأطفال في المراحل الأولى، أهمية معرفة الجمل أنها مكونه من كلمات وإن الكلمة مكونة من مجموعة فونيمات، وإدراك أن لكل كلمة حدود سمعية وبصرية، في مراحل تعلم القراءة الأولى، وأن ذلك يعد مؤشرا قويا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

حيث سيؤدي هذا إلى نجاح الطالب في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء، والافعال، أكثر من الكلمات الوظيفية (أحرف الجر، وأسماء الإشارة).

ثانياً: تقسيم الكلمات إلى مقاطع

في المستوى الابتدائي للطالب، يجب أن يكون لديه المقدرة على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، والجملة إلى كلماتها، حيث وجود هذه القدرات، دليل ومؤشر واضح على الأداء القرائي في الصف الرابع، والخامس الابتدائي، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع بطريقة أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

ثالثا: التنغيم

وهو أحد مجالات اللعب باللغة، حيث تعطي قدرة للطالب على التحكم بالمجال الصوتي للغته، وقدرته على إتيان بكلمات لها نفس النغمة، وهذا مؤشر يدل على النجاح في القراءة، كما ويساعد الطالب على زيادة الوعي الصوتي بأصوات اللغة، مما يسهل عليه عملية الترميز، بمعنى أدق (ربط صورة الحرف بصوته، والعكس)، كما ويعمل على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها، اعتماداً على أصواتها، مما يسهل عملية التعميم، ويساعد على تقليل عدد الكلمات التي يجب إن يتعلم قراءتها.

من ناحية أخرى، يعلم التنغيم الطالب على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم ترابط الحروف في الكلمات، وقد أشارت بعض الأبحاث، أن الطلاب الذين يتلقون علاج النطق واللغة ممن يعانون من اضطراب في الوعي الفونولوجي، يستفيدون من تدريبات التنغيم المباشرة، كما وأظهرت أيضا، أن الطلاب الذين تعلموا قوانين التنغيم والربط بين الأصوات والحروف، أظهروا تقدما عاليا في مهارتي القراءة والتهجئة، واستمروا في التقدم والنجاح.

رابعاً: المزج الصوتي

هو المقدرة على مزج الأصوات بعضها ببعض، وهو مهارة هامة جداً للقارئ والمبتدئ على السواء، حيث على الطالب التعرف على الكلمة بعد إن ينطق أصواتها، أو تنطق له هذه الأصوات،

مما يساعد على ظهور (الأتوماتيكية) في ربط الأصوات، وهو عنصر ضروري جدا للنمو القرائي، حيث أظهرت الدراسات أن التلاميذ يتعلمون ربط الأصوات ومزجها، بطريقة أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة، من هنا تأتى تمارين المزج الصوتي، سابقة على تمارين تقسيم الكلمات (أبو الديار،2012).

خامساً: تقسيم الكلمات إلى أصواتها

آخر مستويات التحليل اللغوي، هو قدرة الطالب على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية، كما إن هناك علاقة قوية بين وعي الطالب بأصوات الكلمة، والمقدرة على القراءة والنشاطات الأساسية؛ لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية وهي: أولا: نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة)، ثانياً: معرفة ونطق الصوت الأول والأخير، أو كليهما (أي معرفه الصوت وموقعه)، ثالثاً: القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل منفرد فقط، مجرد سماعها. لذا يكتسب الوعي الصوتي أهميته من هذه العناصر، والتي تمثل الارتكاز الأساسي المساعد في اكتساب القراءة والكتابة (لعوامن، 2005)

تتمثل مهارات الوعي الفونولوجي، في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات، ومقاطع، وأصوات، حيث يتعلق الوعي الصوتي بالتمييز الجيد، حيث إن الأطفال الذين يصعب عليهم التمييز السمعي، أو يكون لديهم مشاكل في المجال السمعي، يصعب عليهم تطوير الوعي الصوتي، لذلك لا بد من تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال باكراً، حتى يصبحوا قادرين على القراءة والكتابة، وذلك من خلال

تدريبات على الأغاني والألعاب اللغوية المختلفة، والتركيز على التحليل الشفهي لأصوات اللغة (قصاص، 2020).

ان الوعي الصوتي لا ينمو حقيقة، إلا في علاقته مع عسر القراءة، كونه يمنح قدرات التحليل التقطيعي وظيفة محددة قبل القراءة، وأن تأثير الكفاءة الفونولوجية تتحقق بعد تعلم الطفل القراءة وليس قبلها، ووجود طرق سيئة لتعلم القراءة، تسبب مشكلات وصعوبات في القراءة، وليس اضطرابا في المكونات الفونولوجية؛ لمعالجة المعلومات اللسانية.

ذكر أبو الديار (2012) إن الأطفال ذوي صعوبة في الوعي الصوتي، يتسمون بصعوبة في تسمية الكلمة ولفظها، وتهجئتها، والخلط بها، وعدم ترتيبها، وضعف استخدام الجمل، والميل إلى تحريف الكلمات، والحاجة إلى ترديد الكلمة قبل استخدامها صحيحاً، ويعكس عسر القراءة الصوتي خللا في سيرورة تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء عملية تجميع فعالة، أو تطورها، وهذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف إلى الكلمات المكتوبة (العيس، 2009).

3.1.2 الإدراك السمعي

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس (البصر، السمع، اللمس، الشم، والتذوق)، فإن حدوث أي خلل في هذه الحواس، يؤدي لصعوبات عديدة لدى الطفل الذي يعاني منها، لذلك فان المعالجة السمعية لها دور كبير في النمو اللغوي للإنسان، حيث تجعله قادرا على تعلم اللغة، والتي تشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي، وبالتالي تمكنه من فهم بيئته، ومعرفة المخاطر الموجودة فيها؛ لتجنبها. (إسماعيل، هبة، 2018).

تبدأ المعالجة السمعية بالقدرة على معالجة الأصوات الفردية (فونيمات)، وأدراك عددها في الكلمات، وكذلك معالجة القوافي، فالإدراك السمعي يتمثل في معالجة الأصوات اللغوية المنطوقة، وتخزينها في الذاكرة، واسترجاعها (Park, 2008).

يعرف الادراك السمعي بقدرة الفرد على التمييز بين المثيرات السمعية المختلفة، وفهمها وتفسيرها، فضلا عن القدرة على إكمال الجمل المتجانسة لغويا (أحمد، 2016).

وبحسب ما عرفه (Torgerson 2001)،بأنه قدرة الطفل على فهم تجزئة الكلام إلى وحدات صوتية، كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات. فالطفل الذي لديه صعوبات في الإدراك السمعي، يعاني من صعوبة في إدراك ما يسمعه من أصوات، وفي قدرته على تمييزها.

مثال: حين يسمع الحروف المتشابهة لفظاً مثل (س، ص) ومثل (ق، ك)، وهكذا، مثل (سار، صار) (قال، كال)، وما شابهها، فإنه يختلط عليه الأمر، فلا يدرك معنى الصوت، وبالتالي معنى الكلمة، وما تدل عليه، فيقع –نتيجة لذلك– في الالتباس والخطأ، مما يؤثر على فهمه وإدراكه وقدرته على الإتصال بالآخرين.

تنقسم صعوبات الإدراك السمعي حسب مركز تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة (2018) إلى الأنواع التالية: صعوبات التمييز السمعي، وهي عدم قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، وعدم التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق، مثل: (قلب، كلب).

وصعوبات الإغلاق السمعي، وهي عدم معرفة الكل حين يفقد جزءًا أو أكثر من الكل، مثل الطفل الذي يعاني من صعوبة الإغلاق السمعي، يواجه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة، إذا سمع جزءًا منها فقط مثل: (هات/ هاتف). وهناك صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية، حيث

ترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي، وسرعة الإدراك، مثل صعوبة الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل) في حين يتكلم أو يصرخ الطلاب في الفصل أو الملعب (الأرضية).

وصعوبات التتابع، أو التسلسل السمعي، وهو الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات، تؤدي في نهايتها إلى نتيجة ذات معنى، كترتيب كلمات جملة مفيدة، حيث يجد بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبة في تنظيم وسلسلة ما يسمعون، لذا قد يكونون غير قادرين على الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة، وقد ينجزونها، ولكن دون تسلسل.

صعوبات الذاكرة السمعية، حيث يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف، التي تقدم لهم بطريقة لفظية، ويمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر قصير المدى، إذا لوحظ إن الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تُعطى له، ويمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر بعيد المدى، إذا لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تذكر المادة التي سبق أن تعلمها. وأخيرًا، صعوبات الربط السمعي، وهي القدرة على تكوين العبارات والطلاقة اللغوية في المحادثات، أو القراءة، وتساعد الطالب على تكوين الأصوات، والمقاطع اللفظية، ثم الكلمات فالعبارات.

1.3.1.2 مراحل الإدراك السمعي

تمر عملية الإدراك السمعي بعدة مراحل. إذ تبدأ هذه المراحل بالاستقبال السمعي، حين تصل المعلومات على شكل ذبذبات من خلال الأذن. ثم تأتي مرحلة النقل، حين تنقل الخلايا العصبية المعلومات الواردة من الأذن إلى الأذن الداخلية، والعصب السمعي. وأخيرًا، تأتي مرحلة المعالجة في الذاكرة العاملة، حيث تتم معالجة المعلومات الواردة في القشرة الدماغية السمعية، في الفص الصدغي (أبو الديار، 2012).

2.3.1.2 مهارات الإدراك السمعي

تتمثل مهارات الإدراك السمعي في أربع مهارات أساسية هي: الأولى، التمييز السمعي، وهي القدرة على التمييز بين الأصوات المماثلة، ويتم قياسها من خلال تقديم كلمات مشابهة في النطق ومختلفة في المعنى. والثانية، هي الإغلاق السمعي، والتي تشير إلى قدرة التلميذ على استيعاب النص، أو الجملة رغم النقص الحاصل فيها. والثالثة، هي التتابع، أو التسلسل السمعي، وهي القدرة على تذكر ترتيب المعلومات في شكل تتابع معين. وأخيراً، الربط السمعي، وهي القدرة على إكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي (محمد، عادل، 2007).

3.3.1.2 أشكال الإدراك السمعي

يختلف شكل الإدراك السمعي حسب درجة صعوبته الى: اولاً: إدراك سجع وتقفية كلمات، ثانياً: إدراك أصوات الحروف المنفردة، ثالثاً: إدراك تقسيم الجمل إلى كلمات، رابعاً: إدراك تقسيم الكلمات إلى مقاطع، أو أصوات منفردة، خامساً: إدراك تركيب الأصوات مع بعضها، سادساً: إدراك الكلمات عند تغيير اوضاع أصوات الحروف فيها (Seward, 2009).

الإدراك البصري وعلاقته بعسر القراءة

الاقتراح القائل: إن المشكلات البصرية تساهم في بعض حالات عسر القراءة، له صلاحية سطحية عالية، حيث تعتمد القراءة الفعالة عادةً على نظام حسي، يعمل بشكل جيد لمعالجة النص وتفسيره بدقة، من المؤكد إن فكرة المشكلات البصرية تلعب دورًا في عسر القراءة ليست جديدة (آرون، 1978؛ براشاكي وآخرون، 1994؛ بونتيوس، 1976، 1983)، فمنذ أكثر من قرن، كان يُعتقد أن عسر القراءة التنموي، ينطوي على عجز في الذاكرة البصرية (Hinshelwood, 1896; Morgan, 1896).

وإن أخطاء عكس الحروف والكلمات لدى القراء الذين يعانون من عسر القراءة، تعكس فشل الهيمنة في نصف الكرة اليسرى، حيث لم يتم تثبيط الصور المرآة للمحفزات البصرية، وقد يؤدي تعليم القراءة بالفعل إلى فقدان ثبات المرآة للكلمات المرئية (Dehaene et al., 2010) ويفشل القراء الذين يعانون من عسر القراءة في أتمتة تمييز المرآة أثناء المعالجة البصرية (Fernandes & Leite, 2017). وتفسر شانوفا وآخرون (2021) عمل النظام البصري، وعلاقته بالتعرف على الصور مهما كان شكلها، أو حجمها، بأن الضوء الذي يدخل العين يتحول إلى إشارات عصبية في شبكية العين حين تتجه الخلايا العقدية للمهاد، ثم إلى القشرة البصرية الأولية، ثم إلى النواة في الفص القذالي في الدماغ الخلفي، وأثناء ذلك يتم معالجة الإشارات المرئية لإبراز المثيرات المهمة للعثور على الأشياء وتقسيمها. وينظر إليها على أنها مناطق بصرية منخفضة المستوى؛ لأنها تحتوي على خلايا عصبية حساسة لخصائص الصورة الأصلية مثل، التباين، والتردد المكاني، واللون والإتجاه.

وبينما تهيمن النظرة الصوتية على هذا المجال، فإن القراءة مهارة معقدة يجب أن تعتمد على عدة قدرات معرفية، وليس فقط المعالجة الصوتية. وفقًا لذلك، ارتبطت مشاكل القراءة بمجموعة واسعة من الصعوبات، مثل :عجز المعالجة الزمنية، وتباطؤ المعالجة البصرية، وضعف نمو الخلايا العصبية كبيرة الحجم، وعجز الانتباه البصري، والصعوبات المتعلقة بالتسمية الآلية السريعة، لذا فإن شخصين يظهران نفس النمط من عجز القراءة، يمكن إن يكون لديهما استجابات عصبية مختلفة جدًا للقراءة (Haida et al.,2023).

تساهم التدخلات الصوتية في المراسلات بين الصوت والحرف، ولكنها لا تساهم في القراءة بطلاقة. فإن إنشاء نظام لتدخلات البرمجة الديناميكية في الطريقة البصرية هو الهدف الرئيس لتعزيز المهارات المعرفية المتعلقة بالقراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة التنموي. وإن استخدام

المحفزات البصرية للتمييز بين الاتجاه، والسرعة، والتباين في المحفزات البصرية؛ لتحسين الأداء البصري الإدراكي، ومعالجة المعلومات والاهتمام البصري المكاني. واستخدام المحفزات ذات التردد العالي والمنخفض التي تحدد النظام البصري، تساهم جميعها في تحسين القراءة. إن التعلم البصري الإدراكي مع البرامج البصرية غير اللفظية، يزيل العجز في شبكات الانتباه والذاكرة العاملة، وفي سرعة المعالجة ودقة الأداء، ويعزز بشكل عام المهارات المعرفية، والفهم المتعلق بالقراءة. تؤدي التدخلات البصرية المكانية على الذاكرة والانتباه إلى تحسين الإستراتيجية التي يستخدمها الأطفال أثناء القراءة كما يمكن استخدام المرشحات الطيفية والملونة، للتأثير على عملية التهجئة والقراءة (Dushanova et al.,2021).

2.2 الدارسات السابقة

يتناول هذا القسم من البحث الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث المتعلقة بالوعي الصوتي، وعلاقتها في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة صعوبات القراءة ومتغيرات أخرى مرتبطة بها، وقد تم عرض هذه الدراسات بناء على المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات العربية

تهدف دراسة زويرة، ياسمينة (2023) بعنوان: أثر برنامج تدريبي لتنمية الإدراك البصري في تحسين عسر القراءة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بغرداية. الجزائر، للكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك البصري لتلاميذ عسر القراءة السنة الثالثة ابتدائي، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي الممثل في تصميم شبه تجريبي بقياس قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، مع استخدام أدوات البحث التي تمثلت في كل من:

اختبار القراءة لحسن بن حسين "كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي"، واختبار الإدراك البصري لصراح موساوي، واختبار مصفوفات رافن لذكاء، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي الذي تم تطويره لتنمية الإدراك، وأعيد التحقق من خصائصه السيكو مترية، واشتملت عينة الدراسة على (14) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي، بابتدائية الرضوان ولاية غرداية، كما تم اختيار العينة بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي حيث كانت النتائج أن البرنامج التدريبي المصمم، له فعالية في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

هدفت دراسة قنديل هدى (2023) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي؛ لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس 2021/2020 م، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قد اختيروا بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتّبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة بمقياس التقدير التشخيصي للزيات (2007)، واختبار نصّ العطلة لصليحة، واختبار الوعي والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، حيث تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتمّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات اختبارَي الوعي الصوتي ونص العطلة بإيجاد معامل الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي لكلّ منهما.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تُعزى إلى نوع القياس (قبلي، بعدي) لصالح القياس القبلي، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار

القراءة (نص العطلة) القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجال الأول (عدد الكلمات)، ولصالح القياس القبلي للمجال الثاني (المدة الزمنية)، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) 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 القراءة وتطويرها، والالتفات إلى إدراج أنشطة ومهارات وتدريبات قائمة على الوعي الصوتي في مناهج اللّغة العربية للمراحل الأساسية، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في صفوف ومراحل مختلفة، ووضع برامج تدريبية وعلاجية جماعية وفردية لطلبة صعوبات تعلّم القراءة بالتعاون مع المجتمع المحلي.

هدفت دراسة شتا (2022) بعنوان: "الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية".

الى دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي، وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات تعلم، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تقسيمهم لمجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، استخدمت الدارسة اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار تشخيصي للعسر القرائي، والبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحث، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطيّ رتب أفراد المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الوعي الفونولوجي، وعسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطيّ رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور والإناث في

التطبيق البَعدي لاختبار الوعي الفونولوجي، إضافةً لذلك أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي، وعلاج العسر القرائي.

هدفت دراسة العيس (2022) إلى البحث عن القيمة التنبؤية للمؤشرات المعرفية (التسمية السريعة والوعي الفونولوجي) والمؤشرات اللسانية (الذاكرة العاملة اللفظية والإدراك البصري) على الأطفال ذوي العسر القرائي في بداية تعلمهم للقراءة (قبل سن 8 سنوات). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التتبعي، حيث تكونت عينة الدراسة من (54) تلميذاً، استخدمت الدراسة مجموعة من الاختبارات (اختبار التسمية السريعة واختبار رافن الملون واختبار الوعي الفونولوجي وغيرها). أسفرت نتائج الدراسة بأن المعرفة اللسانية غير دالة احصائيا بين القياس القبلي والبعدي، وأن الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والتسمية السريعة هي المنبئ الأقوى على عسر القراءة النمائي لدى الأطفال قبل سن 8 سنوات.

هدفت دراسة بوخراز، اَسية (2021) بعنوان: "فاعلية برنامج علاجي لاضطراب الإدراك البصري، في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، إلى التعرّف على فاعلية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري، ومدى مساهمته في تنمية مهارة القراءة لدى مجموعة من التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة، والكشف عن أثر البرنامج في تحسين مستواهم القرائي بعد ممارسة النشاط العلاجي لمدة ثلاثة أشهر في أربع مدارس ابتدائية في الجزائر العاصمة، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، حيث تألفت مجموعة البحث من 60 طالبا وطالبة من الصفوف الثالث والرابع الأساسي،تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس الأربعة حيث طبق عليهم اختبار القراءة واختبار الإدراك البصري واختبار رسم الرجل للذكاء ثم البرنامج العلاجي لاضطرابات الإدراك

البصري الذي أعدته الباحثة وزميلاتها أكدت النتائج فعالية البرنامج في علاج صعوبات القراءة والتخفيف من حدتها.

هدفت دراسة لأبو موسى، الحموري (2021) إلى الكشف عن دور كل من سعة الذاكرة العاملة السمعية، والذاكرة العاملة البصرية، وفي القدرات ما وراء النحوية، تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة تم استخدام أربع أدوات قياس، اختبار لكلمات بدون معنىً واختبار استدعاء الشكل المختلف واختبار نسخ الخطأ النحوي. وأظهرت النتائج أن تفوُّق الطلاب في كل من القدرات ما وراء النحوية السمعية، على القدرات ما وراء النحوية البصرية، وكذلك سعة الذاكرة العاملة السمعية على سعة الذاكرة العاملة البصرية، ووجود علاقة ارتباطية ما بين القدرات ما وراء النحوية بصورتيها السمعية والبصرية، وعدم ارتباط نوعيّ الذاكرة بذلك.

هدفت دراسة الدوسري، محمد مسعود وآخرون (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي، والطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مهارات الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية، وتكونت عينة الدراسة من 41 طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين 8–9 سنوات، 21 منهم من الذكور، و20 من الإناث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الطلاقة القرائية لذوي صعوبات القراءة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة بمعامل 44.

ما بين درجة الطالب/ة على اختبار الوعي الفونولوجي ودرجته على اختبار الطلاقة القرائية، وباستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط تم التوصل إلى وجود علاقة تأثير وتأثر من خلال قيمة معامل بيتا المعيارية بمقدار 0.44، وهي دالة إحصائيا 0.003، مما يشير إلى أن درجة الطالب في

اختبار الوعي الفونولوجي تؤثر بمقدار 44٪ على زيادة درجته في اختبار الطلاقة القرائية والعكس، وبإجراء اختبار t لعينتين مستقلتين تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الطلاقة القرائية، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء الدراسات التجريبية التي تتضمن تطوير مهارات الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

هدفت دراسة السري والعتيبي (2020) بعنوان "علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية"، إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى طالبات الصفوف الأساسية. واستخدم الباحثان المنهج الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الوعي الصوتي والأداء القرائي، حيث طبقت الدراسة على 90 طالبة و30 طالبا من كل صف حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية، من خلال استخدام مقياسي مهارات الوعي الصوتي والأداء القرائي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المتغيرين من حيث الصحة القرائية لدى طالبات الصف الأول والثاني الأساسي (ر= 0.565، و0.496) في حين لم تكن علاقة بين المتغيرين من جهة، ووقت معالجة الكلمات من حيث الصحة القرائية من جهة أخرى لدى طالبات الصف الثالث الأساسي.

وأظهرت النتائج إن (32%) من الأداء القرائي المتمثل في صحة قراءة الكلمات للصف الأول، يمكن التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي وما نسبته (25 %) من الأداء القرائي المتمثِّل في صحة قراءة الكلمات للصف الثاني الابتدائي يُمكن التنبؤ به من خلال متغيِّر الوعي الصوتي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب تلميذات الصفوف الأولية (الصف الأول تحديدًا) على الوعي الصوتي؛ وذلك لما له من أثر إيجابي في الأداء القرائي.

هدفت دراسة بوزيد أشواق، وجدان (2020) لمعرفة مدى فاعلية طريقة أورتون جلينجهام Gillingham - Orton في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي مستوى السنة الرابعة ابتدائي، دراسة ميدانية بابتدائية 19 مارس حي النصر بمدينة ورقلة، حيث استخدمت الطالبتان المنهج شبه تجريبي القائم على تصميم العينة الواحدة، اعتمدت الدراسة الأدوات الآتية الملاحظة والمقابلة العيادية واختبار المصفوفات متتابعة لرافن، اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات إسماعيل العيس (2015)، على عينة مقصودة قوامها (14) تلميذا وتلميذة من المعسرين قرائيا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي. تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي العسر القرائي.

هدفت دراسة يمينة بوعكاز واسماعيل لعيس، (2020) بعنوان طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي عسر القراءة إلى بحث الفروق بين عينتين من الأطفال ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي (النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية. تكونت عينة الدراسة من (49) تلميذا مستوى سنة رابعة ابتدائي، (19) من ذوي عسر القراءة و(30) من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية (9) و(10) سنوات.

تم استخدام الأدوات التالية: اختبار رافن (Raven's) الملون لقياس الذكاء، اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة، غير المتداولة، شبه الكلمات)، اختبار الوعي الفونولوجي السمعي، اختبار الوعي الفونولوجي البصري، واختبار الذاكرة العاملة اللفظية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي عسر القراءة، والقراء العاديين في اختبارات الوعي الفونولوجي النمط السمعي والبصري في مهام (الحذف والإبدال الصوتي) لصالح القراء العاديين. تشير النتائج

إلى أن اضطراب الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة، ليس سمعي النمط بل هو بصري النمط، كذلك من المحتمل أن يكون قصور واضح في التمثيل الصوتي عند الأطفال ذوي عسر القراءة. تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء فرضية التمثيل الفونولوجي في القراءة.

هدفت دراسة الحساني والفارسي (2020) بعنوان"مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة"، إلى التعرف إلى مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو اللغة العربية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين آراء المعلمين بناء على متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة). تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (15) فقرة، تتضمن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة كما يراها المعلمون، حيث بلغت عينة الدراسة (114) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس المتوسطة التي تحتوي على غرف مصادر، تم اختيارهم بالطريقة القصدية وذلك لمعرفة آرائهم في مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أظهرت النتائج وجود متوسط حسابي مرتفع لفقرات الاستبانة، بينما لم تظهر الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف آراء المعلمين، حول المشكلات الأكاديمية التي تظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والخبرة).

هدفت دراسة جوهر (2019) لمعرفة أثر استخدام برنامج مقترح متعدد الحواس للغة الانجليزية كلغة أجنبية على تطوير مهارات التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة في الوعي الصوتي والتهجئة، وأجريت الدراسة في مصر، واتبعت المنهج التجريبي على عينة مكونة من (15) تلميذا في الصف الابتدائي يعانون من العسر القرائي، وتم تشخيصهم بواسطة مقياس ستانفورد بينيه الذكي، الإصدار

الرابع، واختبار عسر القراءة، وأظهرت النتائج، تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية على أقرانهم الآخرين من المجموعة الضابطة في مهارات الوعي الصوتي والهجاء باللغة الانجليزية كلغة أجنبية، نتيجة استخدام البرنامج المقترح.

هدفت دراسة النجار، إيناس (2018) بعنوان "أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة لغتنا الجميلة"، وإظهار إذا ما كان الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما. تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الصف الثالث في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم 142 طالبا وطالبة، اختيرت بطريقة العينة القصدية، موزعين على أربع شعب للبنين والبنات، بحيث تكون المجموعة التجريبية مكونة من 64 طالبا وطالبة، وتتكون المجموعة الضابطة من 78 طالبا وطالبة، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار تنمية القراءة الجهرية، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج اختبار الاستيعاب القرائي، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعة التجريبية، تعزى لطريقة التدريس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وإلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وأوصت الباحثة بتوظيف استراتيجية الوعي الصوتي في تدريس الصف الأول الأساسي، وتدريب المعلمين على استخدامها في تدريس اللغة العربية.

هدفت دراسة أمين (2018) بعنوان نظام التخزين الفونولوجي، وعلاقته بظهور عسر القراءة إلى التعرف على مدى ارتباطه، وحول تأثير اختلال الإدراك البصري، ومن خلاله الانتباه والذاكرة

وإثراء المعرفة العلمية، وزيادة الرصيد اللغوي على العسر القرائي، حيث تناولت هذه الظاهرة التربوية من منظور عصبي معرفي، والكشف عن الحقائق التي من شأنها أن تخدم الممارسين بمعرفة السبب المؤدي للاضطراب. جاءت نتائج التطبيق البعدي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في علاج الصعوبات القرائية، والمتمثلة في (الحذف، القلب، الإبدال، الإضافة، التعويض، مجموع الأخطاء وزمن القراءة). بينما لم تكن كذلك لدى المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

وهدفت دراسة الصعيدي (2017) إلى تقديم برنامج تدريبي لتحسين صعوبات القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وأثره على تقدير الذات لديهم، وقد صمم البرنامج لإكساب الأطفال المهارات الأساسية اللازمة التي تمكنهم من قراءة الكلمات بسرعة ودقة وسهولة، مما يسهم في تعليمهم والاستفادة من امكاناتهم، جاءت عينة الدراسة ضمن الفئة العمرية (6–9) سنوات تحققت فيهم التكافؤ العمري ومستوى الذكاء وصعوبات القراءة وتقدير الذات، أوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي والذي أسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لديهم، مما ادى إلى تحسن في تقدير الذات.

هدفت دراسة الفارسي وإمام (2017): بعنوان "فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في فك مهارة الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم"، إلى التعريف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي، في فك مهارة الترميز لدى تلاميذ الثالث أساسي ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 40 تلميذا في برنامج الصف الثالث الابتدائي في سلطنة عمان، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين :ضابطة وتجريبية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث أداتين: الأولى، اختبار الوعي الصوتي، والثانية، اختبار مهارة فك الترميز، وتمت معالجة البيانات إحصائيا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان حجم العينة

(219) طفلا معسرا قرائيا في مدينة سانت كلود، عام (1970 – 1976) بعمر زمني ما بين (8 إلى 15سنة)، حيث كان الإناث (15)% من حجم العينة، بينما مثل الذكور (85%).

هدفت دراسة مصطفى منصوري واخرون (2015) إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. والتعرف الى الفروق ما بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، تكونت عينة الدراسة من 31 تلميذا من تلاميذ الصفين الثاني والثالث، و33 تلميذة ينتمين إلى ثلاث مدارس ابتدائية. واعتمدت على المنهج الوصفي في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، والتعرف على الكلمات وقراءتها وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق وصعوبة التمييز السمعي لصالح الذكور.

هدفت دراسة أبو دقة (2012): إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلاب الصف الثاني، والثالث، والرابع في المرحلة الأساسية المشتركة في مدارس محافظة رام الله والبيرة. وتكونت عينة الدراسة من (1358) تلميذا وتلميذة، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستكشافي، وتوصلت الدراسة إلى أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعا لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني، والثالث، والرابع، حيث كانت نسبة الانتشار بين(15–19%).

هدفت دراسة القريوتي (2010)، إلى التعرف على درجة التمييز السمعي والبصري لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى عينة من الطلبة في سلطنة عمان (من عمر 8–11سنة)، بعينة قصدية، وتطبيق مقياس مطور من قبل الباحث، وجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة التمييز السمعي بين بين فئات الطلبة العاديين، وبين ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين.

هدفت دراسة بن عروم (2010) بعنوان "صعوبات التعلم بين مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني والثالث الأساسي بولاية مستغانم"، إلى تحديد أنواع صعوبات تعلم القراءة المنتشرة، بالإضافة إلى تحديد الفروق، واستخدام اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية، واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: عدم التعرف وتمييز الكلمة،وعدم القدرة على الربط بين الرمز المكتوب، والصوت المنطوق، وعدم التمييز السمعي للرموز، بالإضافة أنه لا يوجد فروق تعزى إلى متغير الجنس في انتشار صعوبات تعلم القراءة.

هدفت دراسة هاشم (2010) التعرف الى الفروق في الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية، والتلاميذ العاديين، وتكونت من (28) تلميذا (14) عاديين، و(14) من ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين (10.0)بين المجموعتين في مهارات الوعي الفونولوجي، (التمييز، والدمج، والتحليل، والنطق السليم للكلمة، وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية.

هدفت دراسة الجمعية الكويتية للديسلكسيا (2007)، تطوير أداة كوبس وتقنينها عربيا، وذلك باستخدام الحاسوب، للتعرف والكشف المبكر على ذوي العسر القرائي، من (6– 8 سنوات) بناء على تجربة الدراسة الطولية لمشروع هامبرد ساید، والأداة مكونة من 9 اختبارات لقياس الجوانب المعرفية (الوعي الفونولوجي، والذاكرة العاملة، وقراءة المفردات)، كان لهذه الأداة نتائج جيدة مما أدى إلى تعريبها، وتقنينها، وتطبيقها على المدارس الأساسية في الكويت، وكانت نتائج هذه الدراسة إن نسبة انتشار عسر القراءة بلغت 19%. وبينت هذه الدراسة الاهتمام الكبير بمشكلة عسر القراءة والتي انتشرت في الآونة الأخيرة في المجتمعات العربية، وأهمية توظيف التكنولوجيا للكشف المبكر عنها توفيرا للوقت والجهد.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

أجابت دراسة جوليا (2023) بعنوان: "العجز الصوتي لدى عسر القراءة يعيق المعالجة المعجمية للكلمات المنطوقة"، على السؤال التالي: كيفية معالجة القراءة للذين يعانون من عسر القراءة للكلمات المنطوقة من أجل تحقيق الفهم الطبيعي للكلمات، وتوصلت الدراسة أن الصعوبات الصوتية هي عجز أساسي في عسر القراءة التنموي، لإنشاء صلة بين الارتباطات العصبية للمعالجة المعجمية، ودون المعجمية في الكلمات السمعية، والعجز الصوتي المقاس سلوكيًا باستخدام تخطيط الدماغ المغناطيسي (MEG).

استخدمت الدراسة تقنية الانحدار المرتبط بالحدث، لحساب الاستجابات القشرية التي تم حلها مكانيًا للمعلومات الصوتية والمعجمية الدلالية حيث أجريت الدراسة على عينة من الأفراد،وقد أظهرت أن الأفراد ذوي المهارات الصوتية المنخفضة بشكل مستقل،لديهم استجابات عصبية أضعف لمعلومات الوعي الصوتي، في كلا نصفي الكرة الدماغية بعد 200 إلى 500 ملل من الثانية بعد بداية الكلمة، وانخفاض الحساسية لتردد الكلمات المكتوبة والمنطوقة بين 200 و 650 ملل في الثانية، بالنتيجة توصلت إلى أن القراء الذين يعانون من عسر القراءة كانت استجاباتهم أضعف؛ لتكرار الكلمات المكتوبة بشكل خاص، مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى تأثير إضافي للتعرض للطباعة على المعالجة السمعية للكلمات، وان تحليل مساحة المصدر يصل التأثير الصوتي والمعجمي الدلالي الموضعي إلى التلفيف الصدغي العلوي الأيسر، وهو مجال رئيس يرتبط بالعجز الأساسي في عسر القراءة عبر مجموعة من دراسات التصوير العصبي. وهذه النتائج تقدم دليلاً شاملاً على أن العجز الصوتي يؤثر على كل من المراحل المعجمية والمعجمية لمعالجة الكلمات المنطوقة، وأن هذا العجز لا يمكن تعويضه بالكامل من خلال إعادة التنظيم العصبي للمعلومات التوزيعية المعجمية على

مستوى الكلمة الواحدة، كما تناقش الآثار النظرية والعملية للقراء النموذجيين، والقراء الذين يعانون من عسر القراءة، والقراء الذين يعانون من اضطراب اللغة التنموية.

هدفت دراسة هوجان وأدولف (2018) بعنوان: "فهم الديسلكسيا في سياق الاضطرابات اللغوية التنموية". إلى التركيز على المكونات اللغوية ككل، بدلا من التركيز على مكون الأصوات فقط كمهارة لغوية، وعلى الأساس اللغوي لعسر القراءة في سياق اضطرابات اللغة التنموية (DLD) وبحثت العلاقة بين عسر القراءة واضطرابات اللغة التطورية (النطق والكلام، والمفردات، وبناء الجملة) من خلال جمع معلومات سريرية عن تطور عسر القراءة لدى الأفراد الذين اجريت الدراسة عليهم وإبراز الأسباب التي تقف خلف الصعوبة. ناقشت الدراسة آثارا ممكن أن تكون مسببة للعسر القرائي، حيث لوحظ أن الأطفال الذين يفتقرون إلى تكوين رفاق لهم في المدرسة، يعانون من عجز لغوي خارج المجال الصوتي، ولذا فهم بحاجة إلى برنامج لتطوير القدرات اللغوية، ومهاراتها الأخرى بغض النظر عن وجود صعوبات في القراءة أم لا، وهؤلاء الأطفال يكونون معرضين لخطر بطء اكتساب اللغة طوال حياتهم، سواء أكانت الشفوية، أو اللغة المكتوبة والمتمثلة بالقراءة. أوصت الدراسة بإجراء دراسات طولية لمعرفة المهارات اللغوية المتعددة التي تتكون في كل مرحلة من حياة الأطفال.

دراسة القطاونة (2020) هدفت إلى اختبار مدى فاعلية برنامج محوسب في علاج عسر القراءة لدى طلبة الصف الرابع في عينة من المدارس الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة في الصف الرابع للعام الدراسي 2018/2017. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية: 35 طالباً و55 طالباً. أجريت هذه الدراسة من خلال إدخال برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة لمعالجة صعوبات تعلم القراءة، حيث يعد التعلم مطلباً ضرورياً لأهميته في حياة الطلاب، لذلك كان من الضروري التركيز على تعلم القراءة للطلاب في مختلف مراحلهم. مستويات

الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم، الذين قد يحتاجون إلى بعض الأساليب والاستراتيجيات التي تناسب أنماط التعلم المختلفة لديهم. ولذلك جاءت هذه الدراسة في إطار تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. إكساب المعلمين مهارات تدريبية من خلال تدريبهم على استخدام برنامج الحاسوب في تعليم مهارات القراءة، وتوفير خلفية نظرية عن ظاهرة صعوبات التعلم وخاصة في مجال القراءة وأسبابها والاستراتيجيات التعليمية للأشخاص ذوي صعوبات التعلم، ومما يساعد على توفير الرعاية التعليمية اللازمة لهم.

هدفت دراسة فان كامبن (Van Kampen,2018) بعنوان: "كيف يتوسط الوعي الصوتي العلاقة بين الذاكرة العاملة، وكفاءة قراءة الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة"، لمعرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة،والوعي الصوتي، وكفاءة قراءة الكلمات لدى أطفال الصف الرابع المصابين بعُسر القراءة، قامت الدراسة باختبار ما إذا كانت العلاقة بين الوعي الصوتي، وكفاءة قراءة الكلمات تختلف بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، مقابل الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي، قامت بتقييم الوعي الصوتي، وكفاءة قراءة الكلمات لدى 50 طفلاً يعانون من عسر القراءة (تتراوح أعمارهم بين 9 و10 سنوات) والاطفال في طور النمو الطبيعي 613 (الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و9 سنوات)، ووجدت إن الوعي الصوتي يرتبط بكفاءة قراءة الكلمات، وهو أمر مماثل بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي.

لمعرفة ما إذا كان يمكن تفسير العلاقة بين الذاكرة العاملة وكفاءة قراءة الكلمات في المجموعة التي تعاني من عسر القراءة من خلال الوعي الصوتي، كما تم أيضًا اختبار الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة على الذاكرة العاملة وقد أظهرت نتائج تحليل الوساطة وجود تأثير كبير غير مباشر للذاكرة العاملة على كفاءة قراءة الكلمات من خلال الوعي الصوتي. الذاكرة العاملة تنبأت بكفاءة

القراءة من خلال علاقتها بالوعي الصوتي لدى الأطفال المصابين بعُسر القراءة. يشير هذا إلى إن الذاكرة العاملة ضرورية لكفاءة قراءة الكلمات من خلال تأثيرها على الوعي الصوتي، وأن الوعي الصوتي لا يزال مهمًا لكفاءة قراءة الكلمات لدى الأطفال الأكبر سنًا، الذين يعانون من عسر القراءة.

هدفت دراسة تيبي وكيربي (Tibi & Kirby, 2018) إلى التحقق من أثر الوعي الصوتي في سرعه التسمية، والتنبؤ بالقارئين للغة العربية لعينة مكونة من 201 من طلبة الصف الثالث الابتدائي في دبي وطبق نموذج (Wolfs Bower,1999) للوعي الصوتي، وسرعة التسمية، وذلك من خلال قياس القدرات الادراكية، والمفردات، والوعي الصوتي، وسرعة التسمية، وقراءة الكلمات، وفهم المقروء. وقد أظهرت الدراسة أهمية الوعي الصوتي وسرعة التسمية كعاملين أساسيين في القدرة على القراءة وذلك بعد ضبط العوامل (العمر، والجنس، والقدرة الذهنية، ومعرفة المفردات) مع أن العامل الأقوى هو الوعي الصوتي من حيث السمات الرئيسة للغة العربية، والاملاء، ومستوى القراءة للعينة.

دراسة Piotrowskai (2018) التي هدفت التحقيق في الأداء والآليات الأساسية، لقياس فحص جديد لعسر القراءة التنموي: الآثار المترتبة على التحديد المبكر، بينت الدراسة أنه لا يزال من الصعب تحقيق ذلك بسبب التناقضات النظرية والعملية في هذا المجال وتركز هذه الأطروحة على التحقيق في مهمة (من نقطة إلى نقطة) (DtD) المستندة إلى الكمبيوتر والكمبيوتر اللوحي والتي قد تساعد في عملية تحديد الهوية خاصة عند الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة وأفراد اللغة الإنجليزية كلغة إضافية (EAL) الذين بحكم تعريفهم، هم أكثر عرضة للخطأ في التعرف. تم اختبار الأداء في هذه المهمة لدى أطفال المدارس الابتدائية (العدد = 457) وفي البالغين (العدد =111)، بالإضافة إلى مجموعة من اختبارات عسر القراءة، والرؤية، والاستدلال. أظهر الأداء في DtD (خاصة خطأ

القطاع الأول) اختلافات كبيرة بين الأطفال المعرضين لخطر مرتفع ومنخفض للإصابة بعسر القراءة (كما تم تقييمه بواسطة Lucid Rapid)، وكذلك بين الأطفال الذين تم تحديدهم مستقبليًا على أنهم قراء فقراء ونموذجيون.

أضافت مقاييس DtD مساهمات فريدة صغيرة، ولكن ذات دلالة إحصائية إلى النماذج التي تتنبأ بدرجات القراءة، وعضوية مجموعة مستوى القراءة، ويمكن لمقاييس DtD التمييز بين القراء الفقراء، والقراء النموذجيين، وكذلك بين البالغين الذين يعانون من عسر القراءة المشخص، أو بدونه. توفر النتائج دليلاً على اختبار DtD الذي سيكون إضافة مفيدة للاختبارات الموجودة ؛لأنه من المفترض إن يرتبط بعدد من الآليات التي تتماشى مع نظريات التلقائية، والعجز المخيخي لعسر القراءة. كما أن لديها القدرة على تحديد نوع متميز من عسر القراءة، لا علاقة له بالمعالجة الصوتية والذي له آثار نظرية وعملية مهمة.

هدفت دراسة كارافايو (2014) إلى التحقق من العلاقة بين الطلاقة القرائية والقراءة الاستيعابية والمعالجة السمعية، وعلاقتها بتشخيص صعوبات التعلم القرائية لعينة من 150 طالبا من الصف الثالث إلى الثامن في ساو باولو/ البرازيل، (مجموعة طلبة ذوي صعوبات تعلم القرائية، ومجموعة دون صعوبات تعلمية)، وأظهرت النتائج وجود فروق واضحة في مهارات التحليل الصوتي والذاكرة السمعية والاستيعاب السمعي لصالح مجموعة الطلبة دون صعوبات تعلمية، مع عدم وجود فروق في الذاكرة التتابعية العددية والطلاقة والاستيعاب القرائي بين المجموعتين وضعف الارتباط بين الذاكرة السمعية وبين الطلاقة القرائية.

هدفت دراسة (Shuhui Jacey and Koay Poay Sun, 2014) تحديد عسر القراءة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في مجتمع متعدد اللغات، جمعية عسر القراءة في سنغافورة،

مجلة آسيا والمحيط الهادئ للاختلافات التنموية إلى التعرف المبكر على عسر القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة في مجتمع متعدد اللغات مثل سنغافورة. تم إجراء اختبار الفحص المبكر لعسر القراءة - الإصدار الثاني (DEST-II)، ونظام التنميط المعرفي (CoPS) لأطفال الروضة الأولى والثانية في مرحلة ما قبل المدرسة، تم أيضًا تطبيق مقياس تصنيف لتنمية معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال على معلمي هؤلاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. تشير النتائج الأولية إلى إن مقياس DEST-II ومقياس تقييم المعلمين هما أدوات فحص أولية فعالة وموثوقة في تحديد أطفال ما قبل المدرسة (المعرضين لخطر) عسر القراءة، وإن كان ذلك مع بعض التعديلات لاستخدامها في السياق المحلي.

دراسة فاكودا وكيبيليني (2012): التي هدفت التعرف الى التلاميذ المعرضين لخطر العسر القرائي، والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين عسر القراءة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بضرورة التدريب على الوعي الصوتي في حالة ظهور عسر القراءة. وهي من الدراسات المرتبطة بمهارات المعالجة السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث تناولت صحة فرضية القراءة المحددة، وصعوبات التعلم المحددة في الحساب مرتبطة بضعف في مهارة المعالجة السمعية لصعوبات القراءة لدى عينة من أربع مجموعات (مجموعة ضابطة، وصعوبات قراءة، وصعوبات حساب، وصعوبات قراءة وحساب) أعمارهم من 8–10 سنوات، تم تقييم عدد من مهارات المعالجة وهي الإدراك السمعي، الذاكرة العاملة، والسمعية، والبصرية،وسرعة التسمية، والمهارات الأساسية في الحساب، أشارت الدراسة إلى وجود ضعف في الوعي الصوتي بنسبة أعلى من الضعف الحسابي، وأشارت نتائج البحث أن صعوبات القراءة، وصعوبات الحساب ترتبط بضعف المعالة السمعية والبصرية، وأن لكل تشخيص ملامح معرفية متمايزة، ويؤخذ عليه أن عدد أفراد العينة غير كاف للحكم على التمايز.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفًا للإجراءات المنهجية للدراسة والعينة، واستعراض أدوات الدراسة المستخدمة وكيفية بنائها،وما تتميز به من خصائص، بالإضافة إلى التطرق لكيفية تصميم أداة جمع البيانات، والآلية التي اتُّبعت للتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها من قبل الباحثة، ويختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة

أولا: استخدمت الباحثة المنهج البنائي وذلك لبناء أداة الدراسة الرئيسية وبرنامجها على النحو الآتي:

1. مقياس المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة.
2. بناء برنامج تدريبي مستند على استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات الأكاديمية.

ثانيا: المنهج شبه التجريبي

يعتمد هذا المنهج على وجود متغير مستقل الممثل في المنهج التدريبي.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الأول من جميع طلبة المرحلة الأساسية من ذوي عسر القراءة في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام 2024/2023. وقد حصلت الباحثة على الاحصاءات ا لعدد افراد المجتمع من وزارة التربية والتعليم

الفلسطينية إن مجتمع الدراسة يتوزعبحسب المرحلة، ونوع المدرسة في محافظة رام الله البيرة للعام الدراسي 2024/2023 فكانت (3,419) طالبا وطالبة باختلاف جنس المدرسة (ذكور، وإناث، ومختلط)، بواقع (66) مدرسة خاصة موزعة على كافة مناطق المحافظة التي أظهرت نسبة طلبة العسر القرائي.

يتكون مجتمع الدراسة الثاني من جميع معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام 2024/2023. وقد حصلت الباحثة على الاحصائيات لعدد افراد المجتمع; من خلال احصاءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وإن مجتمع الدراسة يتوزع بحسب المرحلة، ونوع المدرسة في محافظة رام الله البيرة للعام الدراسي 2024/2023 كما يلي:

(374) معلما ومعلمة باختلاف جنس المعلم، ومؤهله العلمي،بواقع (66) مدرسة خاصة موزعة على كافة مناطق المحافظة.

3.3 عينة الدراسة

1.3.3 العينة التجريبية

اختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة قصدية من طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة، والذين يدرسون بشكل مدمج مع الطلبة العاديين في المدارس الخاصة باختلاف جنس المدرسة (ذكور، وإناث، ومختلط) حتى تكون الدراسة شاملة لأكبر عدد من شرائح وطبقات أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عدهم (120) طالبا وطالبة، وهم يمثلون العينة التجريبية للدراسة، وجاء اختيار الباحثة لهذه العينة بحكم البحث الحالي، وبالتنسيق بشكل مباشر مع مديريات التربية والتعليم (رام الله وبيرزيت) ومديرين، ومديرات، ومعلمين، ومعلمات المدارس الخاصة،مما

ساعد الباحثة في التعامل عن قرب مع العينة، وتطبيق أدوات الدراسة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة.

جدول (1.3): توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	57	47.50
انثى	63	52.50
المجموع	**120**	**100**

جدول (2.3): توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الصف

متغير الصف	العدد	النسبة المئوية%
الصف الأول	62	51.67
الصف الثاني	36	30
الصف الثالث	12	10
الصف الرابع	10	8.33
المجموع	**120**	**100**

2.3.3 عينة الاستبانة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة معلمي اللغة العربية والحساب الذين يدرسون الطلبة ذوي العسر القرائي، مع مراعاة توزيع متغيرات الدراسة الديمغرافية، وقد بلغ حجم العينة (91) معلما ومعلمة، وبنسبة 15% من مجتمع الدراسة المكون من (374) معلما ومعلمة باختلاف جنس المعلمين، ومؤهلهم العلمي، وقد تم توزيع الاستبيانات على عينات الدراسة الكترونيا، والجدول يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها التصنيفية:

جدول (3.3): توزيع أفراد المجموعة التجريبية (المعلمين) حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	20	25.64
انثى	58	74.36
المجموع	**78**	**100**

جدول (4.3): توزيع أفراد المجموعة التجريبية (المعلمين) حسب متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريوس	61	78.21
دراسات عليا	17	21.79
المجموع	**78**	**100**

4.3 أدوات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة وللتحقق من صحة فرضياتها، قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت في مقياس الدراسة (مقياس المهارات الأكاديمية والنمائية)، حيث تم إعداده بعد تحليل الأدب السابق التمثل بمجموعة من الدراسات السابقة (على، بدوي (2022)؛ التميمي (2022)؛ زويرة (2023)؛ جريش (2023)؛ عبيد، 2015) حيث تم بناء قائمة لأبعاد المقياس لتقييم عسر القراءة المحددة على النحو الآتي:

مقياس المهارات النمائية والأكاديمية: ويشتمل بعدي (القراءة، والكتابة، والتمييز السمعي، والبصري) لدى طلبة العسر القرائي وتكون من (25) سؤالا. حيث تم تطبيقه على عينة قوامها (120) طالبا وطالبة.

1.4.3 هدف المقياس

هدف المقياس الكشف عن مستوى عسر القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة، وقد تم تقسيه مجالين أساسيين (محور الكتابة، والقراءة، ومحور التمييز البصري والسمعي)، وبعد تحديد المفاهيم الأساسية، والأهداف العامة للمادة العلمية التي أعدتها الباحثة، والمتعلقة بدرجة توفر العسر القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاص.

2.4.3 محتوى المقياس

يحتوي المقياس على بعدين، الأول: بعد الكتابة والقراءة ويتضمن (12) فقرة. أما الثاني: فبعد التمييز البصري والسمعي ويتضمن (13) فقرة. وتكون المقياس في صورته النهائية من (25) فقرة من نوع الاجابة المفتوحة والمرصودة من قبل الباحثة، بوضع علامة (1) عندما تكون الإجابة صحيحة، وعلامة (0) عندما تكون الاجابة خاطئة، كما يظهر في ملحق رقم (4)، وهذا النوع من المقاييس يتميز بارتفاع معدل صدقه وثباته، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة عالية من الموضوعية، وذلك بسبب خبرة الباحثة بهذا المجال.

3.4.3 صياغة فقرات المقياس

لقد تمت صياغة أسئلة المقياس بحيث كانت مراعية لما يلي:

- الدقة العلمية واللغوية.
- محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- ممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.

وقد راعت الباحثة عند صياغة بنود المقياس أن تكون من النوع المفهوم للطفل، وهذا النوع من أكثر أنواع المقاييس مرونة، من حيث الاستخدام،وأكثرها ملاءمة لقياس التحصيل وتشخيصه لمختلف الأهداف المرجو تحقيقها.

4.4.3 وضع تعليمات المقياس

وضعت تعليمات المقياس بحيث تراعي التالي:

- بيانات خاصة بالمفحوصين الطلبة وتشمل الجنس، والصف.
- بيانات خاصة بوصف المقياس.
- التأكد من قراءة الأسئلة من قبل الباحثة، أو معلمة الصف بعناية Kومن ثم الإجابة عليها ووضع علامة للطالب حسب إجابته.

5.4.3 الصورة النهائية للمقياس

في ضوء ما سبق، تم إعداد مقياس المهارات النمائية والأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في صورته الأولية، حيث اشتمل على 25 فقرة مطورة عن مقاييس ذات مصداقية وثبات عال، وبعد كتابة فقرات المقياس، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- تمثيل فقرات المقياس للأهداف المراد قياسها.
- تغطية فقرات المقياس لمحتوى تقييم صعوبات القراءة الدقيقة.
- صحة فقرات المقياس لغوياً وعلمياً.
- دقة صياغة العبارات لكل فقرة من فقرات المقياس.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء، التي تمت دراستها وبعد التشاور مع مشرف الأطروحة أجريت التعديلات المناسبة، حيث اشتمل المقياس بعد التحكيم على (25) فقرة. نهائية مقسمة على محوريين أساسيين.

6.4.3 تجريب المقياس

بعد إعداد المقياس بصورته الأولية طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية قوامها 23 طالبا وطالبة مسجلين في المدارس الخاصة، وهم من طلبة مركز صعوبات التعلم والنطق (جمعية روان لتنمية الطفل/ وحدة تشخيص وعلاج اضطرابات التشتت والحركة الزائدة (ADHD) في محافظة رام الله، وخارج عينة الدراسة الأصلية، وكان هدف المقياس:

1. التأكد من صدق المقياس وثباته.
2. تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة المقياس عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

7.4.3 تصحيح أسئلة المقياس

بعد أن قام الطلبة بالإجابة عن أسئلة المقياس، قامت الباحثة بتصحيح المقياس حيث حددت درجة واحدة لكل فقرة صحيحة، بذلك تكون الدرجة التي حصل عليها الطلبة محصورة بين 0–25 درجة، وبالإضافة إلى ذلك، تم حساب عدد تكرارات للإجابات الخاطئة في كل فقرة من فقرات المقياس وحساب المعدل من 100 بضرب النتيجة في 4.

8.4.3 تحديد زمن المقياس

تم حساب زمن تأدية الطلبة للمقياس عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم العينة، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة يساوي (35) دقيقة. وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\textbf{زمن إجابة المقياس} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة المقياس الطالب الأخير}}{2}$$

9.4.3 معامل التمييز ودرجة الصعوبة

بعد أن تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم تحليل نتائج إجابات الطلبة على أسئلة المقياس التحصيلي، وبذلك بهدف التعرف الى:

- معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة المقياس.
- معامل صعوبة كل سؤال من أسئلة المقياس.

1.9.4.3 معامل الصعوبة

ويقصد به" نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة

وتم حساب معامل الصعوبة وفقاً للمعادلة التالية:

$$\textbf{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابات خاطئة} \times 100\%}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول يوضح معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس

جدول (5.3): معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس

رقم الفقرة	معاملات الصعوبة	رقم الفقرة	معاملات الصعوبة	رقم الفقرة	معاملات الصعوبة
1	0.40	11	0.18	21	0.51
2	0.54	12	0.22	22	0.43
3	0.38	13	0.40	23	0.40
4	0.45	14	0.36	24	0.50
5	0.18	15	0.31	25	0.53
6	0.50	16	0.33		
7	0.33	17	0.42		
8	0.36	18	0.36		
9	0.28	19	0.37		
10	0.10	20	0.40		

يتضح من الجدول رقم (5.3) أن متوسط معاملات الصعوبة بلغ (37.) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة حيث كانت في الحد المقبول من الصعوبة حسبما يقرره المختصون في القياس والقيم والاتجاهات المهنية. إذ فضل البعض أن تكون معاملات الصعوبة لجميع الفقرات مساوية (51) والبعض الآخر فضل وضع مدى لمعاملات الصعوبة يتراوح ما بين (50 – 80%.) في حين اقترح آخرون معامل صعوبة خاص بكل نوع من أنواع الفقرات، ويرى فريق آخر إن فقرات المقياس يجب أن تكون متدرجة في صعوباتها، بحيث تبدأ بالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة بحيث يكون معدل صعوبة (10–90%).

2.9.4.3 معامل التمييز

ويقصد به: قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة الممتازين والطلبة الضعاف.

وقد تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية:

معامل التمييز = عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا – عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا

عدد أفراد الفئة العليا

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول التالي يوضح معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس

جدول (6.3): معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس

رقم الفقرة	معاملات التمييز	رقم الفقرة	معاملات التمييز	رقم الفقرة	معاملات التمييز
1	0.14	11	0.02	21	0.43
2	0.40	12	0.06	22	0.49
3	0.27	13	0.39	23	0.39
4	0.16	14	0.39	24	0.38
5	0.04	15	0.20	25	0.33
6	0.42	16	0.46		
7	0.40	17	0.53		
8	0.41	18	0.50		
9	0.35	19	0.45		
10	0.04	20	0.52		

يتضح من الجدول رقم (6.3) إن متوسط معاملات التمييز لفقرات المقياس بلغ (33.) وعليه تم قبول جميع فقرات المقياس، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز حسبما قرره المختصون في القياس.

10.4.3 الخصائص السايكومترية لأدوات الدارسة

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

يشير صدق المقياس إلى قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه، ولقد تحققت الباحثة من صدق المقياس بطريقتين:

اولا: صدق الظاهري للمقياس

تحققت الباحثة من صدق المقياس عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة والدكاترة الجامعيين من المتخصصين في التربية الخاصة، ومتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظة رام الله والبيرة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من ابعاد المقياس، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبدال بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات المقياس (25) فقرة.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

ويعرف صدق الاتساق الداخلي بأنه: التجانس في أداء الفرد من فقره لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة في الفرد. وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينةبلغ قوامها (30) طالبا من خارج العينة الأصلية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول رقم (7.3) ورقم (8.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول (محور الكتابة والقراءة) والدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.404**	<0.01p	8	0.489**	<0.01p
2	0.660**	<0.01p	9	0.418**	<0.01p
3	0.467**	<0.01p	10	0.240**	<0.01p
4	0.482**	<0.01p	11	0.226*	<0.01p
5	0.285**	<0.01p	12	0.337**	<0.01p
6	0.674**	<0.01p	13	0.443**	<0.01p
7	0.477**	<0.01p			

جدول (8.3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني (محور التمييز البصري والسمعي) والدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
14	**0.446	<0.01p	20	**0.446	<0.01p
15	**0.343	<0.01p	21	**0.343	<0.01p
16	**0.543	<0.01p	22	**0.543	<0.01p
17	**0.626	<0.01p	23	**0.626	<0.01p
18	**0.635	<0.01p	24	**0.635	<0.01p
19	**0.632	<0.01p	25	**0.632	<0.01p

يتضح من الجدول رقم (7.3) والجدول (8.3) أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ولإيجاد الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9.3): معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (محور الكتابة والقراءة)	**0.755	*0.0
البعد الثاني (محور التمييز البصري والسمعي)	**0.865	*0.0

**مستوى الدلالة $p < 0.01$

يتضح من الجدول رقم (9.3) أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس

هو إعطاء المقياس للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من العينة، وقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: التجزئة النصفية ومعامل كودر ريتشاردسون 21.

طريقة التجزئة النصفية

اعتمدت هذه الطريقة إلى تجزئة المقياس إلى نصفين، يحتوي الجزء الأول على13 فقرات،والجزء الثاني على (12) فقرة، تم إيجاد معامل الارتباط بين نصفي المقياس فكان معامل الارتباط للجزء الأول (82%)، أما معامل الارتباط للجزء الثاني وعدد فقراته 12 فقرة، بلغ (83%) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

طريقة كودر– ريتشارد سون 21

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون 21 للدرجة الكلية للمقياس ككل كما في الجدول التالي:

الجدول (10.3): عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 21

	ن	التباين	متوسط	معامل كودر ريتشاردسون 21
المجموع	25	0.013	0.37	%80.8

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للمقياس ككل كانت80.8% وهي قيمة عالية تطمئن الباحثة إلى تطبيق المقياس على عينة الدراسة. وبذلك تأكدت الباحثة من

صدق وثبات المقياس التحصيلي، وأصبح المقياس في صورته النهائية والمكون من 25 فقرة، صالحا للاستخدام.

تصميم الدراسة

اعتمدت الباحثة على تصميم شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)؛ ويمكن تلخيص تصميم الدراسة على النحو الآتي:

الجدول (11.3): تصميم الدراسة

مجموعات الدراسة	القياس القبلي	الاستراتيجية	القياس البعدي
EG	O	X	O
CG	O	_	O

حيث أنّ:

EG: المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

O: مقياس الدراسة

X: المعالجة (تطبيق استراتيجية الوعي الصوتي على مدار 6 أشهر)

-: التدريس بالطريقة الاعتيادية

استبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة، والأدوات المستخدمة فيها، قامت ببناء الاستبانة التي تكونت من قسمين كما هو موضح في الجدول (12.3).

جدول (12.3): أقسام أداة الدراسة الرئيسة

رقم القسم	عنوان القسم	عدد الفقرات
الأول	البيانات الشخصية والمتغيرات الديموغرافية	2
الثاني	الكشف عن المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين	25

وفيما يلي وصفا تفصيليا لبناء استبانة الدراسة وخصائصه السيكومترية

استبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين:

بعد الاطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية، استخدمت الباحثة استبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة بصورته الأولية، ومن ثم تم تعديله ليصبح بصورته النهائية في الملحق رقم (5) والمكون من (25) فقرة، أمام كل فقرة اربعة اختيارات هي (متوافر بشكل كامل، متوافر بشكل جزئي، متوافر بشكل محدود جدا، غير متوافر) وقيمها (1، 2، 3، 4) على التوالي بذات الترتيب، وذلك تبعا لاستبانة ليكرت الرباعي، وتتراوح الدرجة الكلية للاستجابة على استبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة ما بين (1−100) درجة، حيث إن الدرجة (1) تمثل الحد الأدنى من مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة، والدرجة (100) تمثل الحد الأعلى من مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة، والجدول رقم (13.3) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد:

جدول (13.3): توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد

الرقم	البعد	الفقرات	عدد الفقرات
المهارات الأكاديمية	محور الكتابة والقراءة	1-13	13
	محور التمييز البصري والسمعي	14-25	12

دلالات صــدق وثبات اســتبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة.

لقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات لاستبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة على عينة المعلمين والمعلمات دلالات الصدق والثبات الآتية:

أولا: صدق المحتوى

تم عرض الاستبانة في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال كما هو ظاهر في ملحق رقم (3)، وذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على بنود الاستبانة، أما بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وقد كانت نسبة موافقة المحكمين على فقرات الاستبانة لا تقل عن (85%) مما يعني إن الاستبانة صالح لتطبيق على عينة الدراسة وقد أصبح الاستبانة بصورته النهائية كما هو مبين في ملحق رقم (5).

ثانياً: صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي)

للتحقق من صدق بناء المقياس استخّدم معامل درجة التشبع (One Factor Analysis) لاستخراج قيم معاملات تشبع الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وحسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (14.3) يوضح ذلك:

جدول (14.3): قيم معاملات درجة التشبع (one factor analysis) بين درجة كل فقرة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه ببعضها والدرجة الكلية لقياس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة باستخدام معامل one factor analysis

الفقرة	التشبع مع محور الكتابة والقراءة	الفقرة	التشبع مع محور الكتابة والقراءة	الفقرة	التشبع مع محور التمييز البصري والسمعي	الفقرة	التشبع مع محور التمييز البصري والسمعي
1	0.68	8	0.83	14	0.61	21	0.83
2	0.69	9	0.59	15	0.54	22	0.80
3	0.82	10	0.76	16	0.62	23	0.87
4	0.80	11	0.73	17	0.60	24	0.87
5	0.78	12	0.75	18	0.78	25	0.71
6	0.67	13	0.78	19	0.74		
7	0.71			20	0.55		

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول رقم (14.3) أن معامل التشبع بعد إجراء (rotation for the factor component) تبين أنها تراوحت ما بين (.55-.87) جميعها أعلى من 35%، وبذلك لا تحذف أي فقرة كونها معاملات مقبولة، وذات صدق محتوى عال، وقد تم أيضا حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المتغير المستقل والتابع ببعضها والدرجة الكلية.

جدول (15.3): قيم معاملات الارتباط درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس ببعضها والدرجة الكلية لقياس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

البُعد ومستوى الدلالة	الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين
محور الكتابة والقراءة	0.864**
مستوى الدلالة	0.0
العدد	78
محور التمييز البصري والسمعي	0.965**
مستوى الدلالة	0.0
العدد	78

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

** دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (15.3) أن قيم معاملات الارتباط البينية لواقع اتجاهات المعلمين والدرجة الكلية لكل بعد من الابعاد تراوحت بين (864.-965.) وهذا يشير إلى قوة وترابط لمحاور الاستبانة.

ثبات الاستبانة

تم استخدام ثبات التجانس الداخلي (Consistency) على العينة الخارجية التي بلغ قومها (30) طالب، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس، استخدمت الباحثة معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha) بحساب ثبات استبانة والجدول رقم (16.3) يوضح ذلك:

جدول (16.3): ثبات أداة الدراسة المتعلقة بقياس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة (ن=78)

البُعد ومستوى الدلالة	درجة الثبات
محور الكتابة والقراءة	0.88
محور التمييز البصري والسمعي	0.89
الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين	0.94

يتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (16.3) إن أعلى قيمة لمعامل كرونباخ ألفا كانت لمحور التمييز البصري والسمعي، وبلغت (89.)، وأدنى قيمة لمعامل كرونباخ ألفا كانت لمحور الكتابة والقراءة، وبلغت (88.). وبلغت قيمة معامل (الاتساق الداخلي) للاستبانة ككل (94.). وترى الباحثة إن هذه القيم تعد مؤشراً على ثبات الاستبانة بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة(التصنيفية) والتابعة الآتية:

1.5.3 المتغيرات التصنيفية

عينة الطلبة (ن= 23 للعينة الاستطلاعية، ن = 120 لعينة الدراسة الممثلة)

1. الجنس: وله مستويان هما: (ذكر، وانثى).
2. الصف: وله أربعة مستويات هي: (الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث، والصف الرابع).
3. عينة المعلمين: (ن= 78)
4. الجنس: (ذكر، وانثى).
5. المؤهل العلمي وله مستويان هما: (بكالوريوس، ودراسات عليا).

2.5.3 المتغيرات التابعة

1. تحسين المهارات الأكاديمية (بعد القراءة والكتابة)
2. المهارات النمائية (التمييز السمعي والبصري)

6.3 إجراءات الدراسة

لقد تم إتباع الإجراءات التالية في الدراسة الحالية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وكل ما له علاقة بموضوع الدراسة.

2. كتابة الإطار النظري.

3. إعداد قائمة درجة توفر العسر القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة: أنموذجاً مقترحاً مستنداً على استراتيجية الوعي الصوتي، وبطاقة درجة تقييم التحصيل لدى الطلبة، والاستبانة لمعرفة توجهات المعلمين، والتي تقيس المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة.

4. بناء الاستبانة والمقياس المعرفي في ضوء قائمة المعايير التي أعدتها الباحثة.

5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعدياً بما يخدم أهداف الدراسة.

6. إجراء التحليل الإحصائي لأدوات الدراسة وهي الاستبانة والمقياس المعرفي.

7. تفسير النتائج وتقديم التوصيات والاقتراحات بناء على تلك النتائج.

تصحيح استبانة الدراسة

استبانة المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة، إذ تكونت الاستبانة في صورتها النهائية بعد قياس الصدق من (25) فقرة موزعة على مجالين، ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى شيوع المهارات الأكاديمية والنمائية من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة العسر القرائي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله البيرة لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–4) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

طول الفئة = $\frac{\text{الحد الأعلى \_ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{4-1}{4} = 0.75$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على الاستبانة تكون على النحو الآتي:

جدول (17.3): يوضح درجات احتساب مستوى شيوع فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية

7.3 المعالجات الإحصائية	مستوى منخفض	2.49 فأقل
	مستوى متوسط	2.50 - 3.24
	مستوى مرتفع	3.25- 4

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. مقياس معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الارتباطات.
2. حساب معاملات الصعوبة والتمييز.
3. معادلة كودر ريتشاردسون؛ لمعرفة درجة ثبات الاستبانة.
4. معادلة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانة.
5. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
6. مقياس تحليل التباين الاحادي (One Way Anova)؛ لفحص فرضيات الدراسة ضمن متغيراتها التصنيفية.
7. مقياس (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T- Test) لفحص فرضيات الدراسة ضمن متغيراتها التصنيفية.

8. حجم التأثير: يستخدم حجم التأثير مربع إيتا للتأكد من إن تعود إلى متغيرات الدراسة أما أنها تعود إلى الصدفة لمعادلة المستخدمة ويتحدد حجم التأثير إذا كان كبيراً أم متوسطاً أم صغيراً كالتالي: إذا كانت قيمة η^2 (مربع ايتا) ≥ 0.2 فإن حجم التأثير صغير، أما إذا كانت قيمة مربع ايتا محصورة بين 0.2 و 0.8 فان التاثير متوسط، وإذا زادت عن 0.8 فإن التاثير كبير.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي تمثل استجابات عينة الدراسة على أدوات الدراسة، وذلك بعد تطبيقها وتحليل البيانات التي جُمعت إحصائيًا ونوعيًا. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة العسر القرائي، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينصَّ: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة على عينتين هما:

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينصَّ: ما مستوى المهارات النمائية والأكاديمية لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة على معلمي الطلبة ذوي عسر القرائي للتأكد من مستوى الصعوبة في المهارات النمائية والاكاديمية لدى الطلبة، وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الدراسة، والجدول رقم (1.4) يوضح ذلك.

جدول (1.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
2	1	محور الكتابة والقراءة	2.87	1.01	%72	متوسط
1	2	محور التمييز البصري والسمعي	3.15	1.11	%79	متوسط
		المجال الكلي	**3.01**	**1.06**	**%76**	**متوسط**

يتضح من الجدول رقم (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على قائمة مقياس الدراسة ككل بلغ (3.01)، وبنسبة مئوية (76%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لجميع المجالات ككل، فقد تراوحت ما بين (2.87–3.15) وتمثل درجة متوسطة، حيث كان ترتيب مجالات القائمة على النحو الاتي، احتل المرتبة الأولى بمستوى متوسط مجال (محور التمييز البصري والسمعي)، بمتوسط حسابي قدره (3.15)، وبنسبة مئوية (79%). بينما جاءت المرتبة الثانية مجال (محور الكتابة والقراءة) وبمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (2.87)، وبنسبة مئوية (72%).

تم استخدام تقديرات عينة الدراسة لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات في كل مجال من مجالات مقياس المهارات النمائية والأكاديمية وقد تم ذلك بشكل منفصل لكل مجال من مجالات المقياس والتي تجيب عن الاسئلة الفرعية الاتية:

أ. **ما مستوى مهارات القراءة لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟**

ب. **ما مستوى مهارات الكتابة لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟**

محور الكتابة والقراءة

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور الكتابة والقراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	كتابة الكلمات البسيطة غيباً.	3.97	0.16	%99	مرتفع
2	13	اتباع التعليمات بشكل حرفي	3.67	0.83	%92	مرتفع
3	12	تمييز كلمة فيها حرف معكوس. (الخط عادي)	3.55	0.80	%89	مرتفع
4	1	كتابة الحروف الهجائية بالشكل الصحيح.	3.33	0.92	%83	مرتفع
5	2	قراءة كلمات تشتمل على حروف متشابهة في الشكل مثل: (ب ت ث).	3.29	0.87	%82	مرتفع
6	11	تمييز كلمة فيها حرف معكوس. (خط مفرغ)	2.95	1.37	%74	متوسط
7	9	تمييز كلمة غير واضحة وتحديدها. (إغلاق بصري)	2.94	1.07	%73	متوسط
8	7	التمييز بين الكلمة التي لها معنى من التي بدون معنى بعد قراءتها من قبل المفحوص.	2.90	0.91	%72	متوسط
9	4	اعادة الكلمات (سهلة) من وراء الاخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).	2.78	1.29	%70	متوسط
10	5	اعادة الكلمات (أصعب قليلا من السابقة) من وراء الاخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).	2.49	1.27	%62	متوسط
11	10	إعادة الحروف بالترتيب من وراء الأخصائي/ة بالترتيب.	2.05	1.39	%51	منخفض
12	6	كتابة الكلمات الصعبة غيبًا.	1.90	0.91	%47	منخفض
13	8	إعادة كتابة حروف بالترتيب بعد مشاهدتها من قبل المفحوص.	1.47	1.32	%37	منخفض
		الدرجة الكلية للمجال	**2.87**	**1.01**	**%72**	**متوسط**

يتضح من الجدول رقم (2.4) أن المتوسط الحسابي لمحور الكتابة والقراءة بلغ (2.87)، وبنسبة مئوية (72%)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين عن محور الكتابة والقراءة، فقد تراوحت ما بين (1.47–3.97)، وجاءت الفقرة: (كتابة الكلمات البسيطة غيباً) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.97)، وبنسبة مئوية (99%) وبمستوى مرتفع، بينما

جاءت الفقرة: (إعادة كتابة حروف بالترتيب بعد مشاهدتها من قبل المفحوص) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.47)، وبنسبة مئوية (37%) وبمستوى منخفض.

ج. ما مستوى التمييز البصري والسمعي لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

محور التمييز البصري والسمعي

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات محور التمييز البصري والسمعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	تميز الكلمة المشابهة للكلمة في المحدد	3.58	0.81	%89	مرتفع
2	13	تمييز شكل/ حرف مشابه إلى شكل محدد.	3.53	0.73	%88	مرتفع
3	12	نقل نموذج من اليمين إلى الشمال.	3.42	1.04	%86	مرتفع
4	1	التمييز البصري للحروف المعكوسة.	3.38	1	%85	مرتفع
5	2	إعادة رسم الصورة الأولى بعد النظر اليها 5-15 ثانية.	3.31	1.11	%83	مرتفع
6	11	تمييز شكل جملة مشابه لشكل محدد.	3.28	1.14	%82	مرتفع
7	9	إعادة الجمل المركبة من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية)	3.27	1.19	%82	مرتفع
8	7	تمييز بصري إلى حرف من بين حروف متشابهة في الشكل.	3.19	1.36	%80	متوسط
9	4	قراءة الكلمات وتمييز الكلمات المتناسقة في الصوت.	3.15	0.99	%79	متوسط
10	5	إعادة الجمل من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية)	2.81	1.15	%70	متوسط
11	10	تمييز كلمة محددة من بين كلمات مشابهة في الشكل.	2.68	1.45	%67	متوسط
12	6	تمييز كلمة محددة من كلمات غير متشابهة في الشكل.	2.19	1.32	%55	منخفض
		الدرجة الكلية للمجال	**3.15**	**1.11**	**%79**	**متوسط**

يتضح من الجدول رقم (3.4) أن المتوسط الحسابي لمحور التمييز البصري والسمعي بلغ (3.15)، وبنسبة مئوية (79%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لإجابات المعلين ن محور التمييز البصري والسمعي، فقد تراوحت ما بين (2.19–3.58)، وجاءت الفقرة: (تميز الكلمة المشابهة للكلمة في المحدد) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.58)، وبنسبة مئوية (89%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: (تمييز كلمة محددة من كلمات غير متشابهة في الشكل) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.19)، وبنسبة مئوية (55%) وبمستوى منخفض.

د. **هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمتوسط استجابات معلمي المرحلة الأساسية مقياس الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والجدول رقم (4.4) يبين ذلك:

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي

المحور المتغير المستوى			العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور الكتابة والقراءة	الجنس	ذكر	20	2.92	0.62
		انثى	58	2.85	0.71
		المجموع	**78**	**2.87**	**0.68**
محور التمييز البصري والسمعي		ذكر	20	3.20	0.72
		انثى	58	3.13	0.77
		المجموع	**78**	**3.15**	**0.75**
المجال الكلي		ذكر	20	3.05	0.65
		انثى	58	2.99	0.71
		المجموع	**78**	**3**	**0.69**
محور الكتابة والقراءة	المؤهل العلمي	بكالوريوس	61	2.91	0.70
		دراسات عليا	17	2.73	0.64

	المجموع	**78**	**2.87**	**0.68**
محور التمييز البصري والسمعي	بكالوريوس	61	3.17	0.79
	دراسات عليا	17	3.09	0.63
	المجموع	**78**	**3.15**	**0.75**
المجال الكلي	بكالوريوس	61	3.03	0.71
	دراسات عليا	17	2.90	0.62
	المجموع	**78**	**3**	**0.69**

يتضح من الجدول رقم (4.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغيري الجنس والمؤهل العلمي، وللتأكد إن هذه الفروق ذات دلالة احصائية وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الدراسة فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) (2-MANOVA without Interaction)، والجدول رقم (5.4) يبين ذلك:

جدول (5.4): يوضح تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) (2-MANOVA without Interaction) على الدرجة الكلية لمتوسط استجابات المعلمين على مهاراتهم الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي

مصدر التباين	**المجالات**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة F**	**الدلالة الإحصائية**
الجنس	محور الكتابة والقراءة	0.04	1	0.04	0.09	0.76
	محور التمييز البصري والسمعي	0.0	1	0.0	0.0	0.99
المؤهل العلمي	محور الكتابة والقراءة	0.01	1	0.01	0.03	0.87
	محور التمييز البصري والسمعي	0.19	1	0.19	0.39	0.53
الخطأ	محور الكتابة والقراءة	35.58	74	0.48		
	محور التمييز البصري والسمعي	43.51	74	0.59		
المجموع	محور الكتابة والقراءة	36.67	74	0.50		
	محور التمييز البصري والسمعي	678.01	78			

يتبين من الجدول رقم (5.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على متوسط استجابات المعلمين على مقياس الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم النمائية والأكاديمية تبعاً لإجابات الطلبة على مقياس الدراسة القبلي والبعدي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة ذوي العسر القرائي على مقياس الدراسة القبلي والبعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (6.4):

جدول (6.4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة العسر القرائي على مقياس المهارات النمائية والأكاديمية

المجال	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		العلاقة بين القياس القبلي والبعدي
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
محور الكتابة والقراءة	120	0.33	0.20	0.61	0.26	$r = -0.07$ Sig $p = 0.47$
محور التمييز البصري والسمعي		0.41	0.28	0.68	0.26	
المجال الكلي		0.37	0.20	0.65	0.23	

يبين الجدول رقم (6.4) وجود فروق بين متوسطات المقياسين القبلي والبعدي تبعا لإجابات الطلبة على مقياس الدراسة القبلي والبعدي بالإضافة إلى عدم وجود ارتباط بين المقياسين مما يدل على عدم اعتماد المقياس القبلي على البعدي كما أنه غير دال احصائية كون إن $p = .47$ وهي أكبر من 05.، ومن اجل تحديد ما إذا كانت هذه الفروق لها دلاله احصائية تم استخدام (ت) لعينتين مرتبطتين للقياس القبلي البعدي الجدول رقم (7.4) يظهر النتائج كما يلي:

الجدول (7.4): نتائج مقياس (ت) لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي على مقياس المهارات الأكاديمية والنمائية تبعا للقياس القبلي والبعدي

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
محور الكتابة والقراءة	القبلي	120	13.74	0.52	31.37	*0.0
	البعدي	120	15.59	0.50		
محور التمييز البصري والسمعي	القبلي	120	13.67	0.51	31.23	*0.0
	البعدي	120	15.52	0.50		
المجال الكلي	القبلي	120	13.71	0.51	31.31	*0.0
	البعدي	120	15.55	0.50		

** دالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول رقم (7.4) وجود فروق دالة احصائيا لاستجابات الطلبة على القياس القبلي والبعدي، كما إن الجدول يعرض نتائج مقياس (ت) لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي على مقياس المهارات الأكاديمية والنمائية، حيث تم قياس هذه النتائج بالنسبة للقياس القبلي والبعدي حيث يتضح إن هناك ارتفاعًا في المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي في كل المجالات المذكورة، كما إن قيمة الدلالة تظهر كونها أقل من أو تساوي 05.، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي.

بمعنى آخر، يمكن الاعتماد على هذه النتائج للتأكيد على فعالية البرنامج أو الإجراء التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية في تحسين مهاراتها الأكاديمية والنمائية في المجالات المختلفة.

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية من الطلبة ذوي عسر القراءة قامت الباحثة بحساب حجم التاثير بواسطة مربع ايتا والجدول رقم (8.4) يبين ذلك.

جدول (8.4): نتيجة مقياس تحليل التباين الاحادي (One Way Anova) ونتيجة مربع ايتا وحجم التأثير عند فحص مستوى درجة توفر العسر القرائي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
تأثير المقياس على التحصيل	بين المجموعات	993.25	20	49.66	1.76	*0.04
	داخل المجموعات	2800.62	99	28.29		
	المجموع	**3793.87**	**119**			
حجم الاثر (Eta) η = 0.512 مربع ايتا (Eta Squared) η^2 = 0.262						

** دالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول رقم (8.4) وجود فروق دالة احصائيا على حجم تأثير نوع المقياس على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة عند فحص مستوى درجة توفر العسر القرائي بواسطة استراتيجية الوعي الصوتي، حيث بلغت قيمة (ف) (1.76) وبدلالة (.04)، وهي ذات دلالة احصائية، مما يوضح وجود اثر لتطبيق الاستراتيجية على المجموعة التجريبية وقد بلغ حجم الأثر (.512) وهو اكبر من 14. ومربع حجم الأثر$\eta 2$ = (.262) وهو اكبر من 20. وبذلك يكون حجم الأثر متوسطا.

ولمعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للبرنامج حسب متغيري جنس الطالبة وصفه الدراسي صيغت الفرضية الأتية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على إجابات الطلبة ذوي العسر القرائي على مقياس الدراسة تعزي لمتغيري جنس الطالب وصفه.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي والجدول رقم (9.4) يبين ذلك:

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الدراسة تبعا لمتغير جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي

المحور	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	الجنس	ذكر	57	%47.5	4.90
		انثى	63	%52.5	4.94
		المجموع	**120**	**%100**	**4.91**
بعدي	الجنس	ذكر	57	%47.5	5.51
		انثى	63	%52.5	5.79
		المجموع	**120**	**%100**	**5.65**
قبلي	الصف	الصف الأول	62	%52	4.64
		الصف الثاني	36	%30	5.80
		الصف الثالث	12	%10	3.30
		الصف الرابع	10	%8	4.41
		المجموع	**120**	**%100**	**4.91**
بعدي	الصف	الصف الأول	62	%52	5.74
		الصف الثاني	36	%30	4.86
		الصف الثالث	12	%10	5.97
		الصف الرابع	10	%8	7.75
		المجموع	**120**	**%100**	**5.65**

يتضح من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدراسة تبعاً لمتغيري جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية تبعا لمتغير جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) (2-MANOVA with Interaction)، والجدول رقم (10.4) يبين ذلك:

جدول (10.4): تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل) (2-MANOVA with Interaction) على الدرجة الكلية للمقياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي تبعا لمتغير جنس الطالب وصفه

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	القبلي	2.05	1	2.05	0.08	0.77
	البعدي	39.73	1	39.73	1.20	0.28
الصف	القبلي	55.24	3	18.41	0.76	0.52
	البعدي	38.24	3	12.75	0.39	0.76
الجنس× الصف	القبلي	63.68	3	21.23	0.88	0.46
	البعدي	56.80	3	18.93	0.57	0.63
الخطأ	القبلي	2712.99	112	24.22		
	البعدي	3698.18	112	33.02		
المجموع	**القبلي**	**13047**	**120**			
	البعدي	**35028**	**120**			

يتبين من الجدول رقم (10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على الدرجة الكلية لمقياس المهارات النمائية والأكاديمية لدى طلبة العسر القرائي تبعا لمتغير جنس الطالب وصفه، حيث اظهرت قيمة (ف) المحسوبة (.88) للتفاعل بين متغيري جنس الطالب وصفه وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية، قامت الباحثة بعد مرور شهر ونصف على تطبيق قائمة رصد للمهارات النمائية والاكاديمية على المجوعة التجريبية من طلبة العسر القرائي حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجاباتهم. والجدول رقم (11.4) يبين ذلك:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المجموعة التجريبية لقياس فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين المهارات الأكاديمية والنمائية– حسب قائمة رصد العسر القرائي

المجال	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		العلاقة بين القياس القبلي والبعدي
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التمييز البصري	120	0.34	0.21	0.63	0.20	r = −0.08 Sig p = 0.49
التمييز السمعي		0.42	0.27	0.69	0.26	
معالجة الرموز القرائية		0.45	0.26	0.68	0.24	
البناء اللغوي القرائي		0.41	0.28	0.68	0.26	
الطلاقة القرائية		0.33	0.20	0.61	0.26	
المجال الكلي		**0.37**	**0.20**	**0.65**	**0.23**	

يشير الجدول رقم (11.4) إلى وجود فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي تبعاً لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي – على قائمة رصد العسر القرائي. كما لم يظهر وجود ارتباط بين المقياسين القبلي والبعدي وهذا يؤشر إلى عدم اعتماد المقياس القبلي على البعدي كما أنه غير دال احصائية كون إن $p = 0.49$ وهي قيمة أكبر من 05.، ومن أجل تحديد ما إذا كانت هذه الفروق لها دلاله احصائية تم استخدام (ت) لعينتين مرتبطتين للقياس القبلي البعدي الجدول رقم (12.4) يظهر النتائج كما يلي:

الجدول (12.4): نتائج مقياس (ت) لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي على قائمة رصد العسر القرائي تبعا للقياس القبلي والبعدي

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
محور الكتابة والقراءة	القبلي	120	13.76	0.51	31.38	*0.0
	البعدي	120	15.60	0.49		

محور التمييز البصري والسمعي	القبلي	120	13.70	0.51	31.23	*0.0
	البعدي	120	15.54	0.51		
المجال الكلي	القبلي	120	13.72	0.50	31.33	*0.0
	البعدي	120	15.56	0.51		

** دالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول رقم (12.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لإجابة المجموعة التجريبية، تعزى إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، وكانت الفاعلية تشير في تحسن المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي وهذا ما يؤكد إن البرنامج له فاعلية في تحسن هذه المهارات، وتعزوا الباحثة هذا التحسن لأهمية المجالات التي أسس عليها البرنامج المتمثلة في الوعي الصوتي والمهارات النمائية التي تتركز على مجالات الإدراك التمييز البصري والسمعي.

كما إن الجدول يعرض نتائج مقياس (ت) لإجابات المجموعة التجريبية من طلبة العسر القرائي على قائمة رصد العسر القرائي، حيث تم قياس هذه النتائج بالنسبة للقياس القبلي والبعدي حيث يتضح إن هناك ارتفاعاً في المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي في كل المجالات المذكورة، كما إن قيمة الدلالة تظهر كونها أقل من أو تساوي 05.، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي.

بمعنى آخر، يمكن الاعتماد على هذه النتائج للتأكيد على فعالية البرنامج أو الإجراء التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية في تحسين مهاراتها الأكاديمية والنمائية في المجالات المختلفة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

في هذا الفصل، يتم تقديم تحليل شامل للنتائج التي تم التوصل إليها في الفصل الرابع، مع تسليط الضوء على أهم التفسيرات التي تسهم في فهم فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لتحسين المهارات النمائية والاكاديمية لدى طلبة العسر القرائي. كما يتضمن الفصل مجموعة من التوصيات المبنية على النتائج لضمان تحسين المهارات النمائية والاكاديمية.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بناءً على الأسئلة التي تم طرحها، والفرضيات التي بنيت عليها في الفصل الأول، وفحصت نتائجها من خلال تحليلها في الفصل الرابع، إذ سيتم ذلك من خلال مقارنة هذه النتائج بتلك التي تم الوصول إليها مع الدراسات السابقة المدرجة في هذه الدراسة في الفصل الثاني، بالإضافة إلى تقديم تفسير شامل للنتائج، وفي نهاية الفصل، سيتم تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن اقتراحها بناءً على هذه النتائج.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرئيس: ما مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

تبين نتائج التحليل أن مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلاب العسر القرائي في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة يُعتبر متوسطًا، إذ يُلاحظ أن محور التمييز البصري والسمعي حقق أعلى متوسط حسابي بنسبة 79%، بينما كان محور الكتابة والقراءة قد حقق متوسطًا بنسبة 72%، وتُظهر هذه النتائج وجود تباين في مستوى الأداء بين المجالين المحددين(الأكاديمية والنمائية)، ومع ذلك، يتمتع الطلاب بمستوى مقبول من المهارات الأكاديمية والنمائية بصفة عامة، ويشير ذلك إلى وجود فرص لتحسين مستوى الأداء وتعزيز المهارات المكتسبة في هذين المجالين.

وتتفق هذه النتيجة ما جاءت به دراسة قنديل (2023)، التي أظهرت لطلبة غرف المصادر في محافظة نابلس يعانون من صعوبات القراءة بشكل حاد وأكدد ذلك من خلال المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها. كما أظهرت نتائجها إن هناك أهمية بالغة لاستخدام برامج علاجية لتحسن مهارات القراءة وأكدت ذلك من خلال الفروق التي حصلت عليها قنديل بين القياس القبلي والبعدي لبرنامجها التدريبي، كما اشارت قنديل لأهمية استراتيجية الوعي الصوتي لتحسن مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة شنا (2022)، التي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي، وعلاج صعوبات القراءة حيث طبقت الدراسة على طلبة الصف الأول، وأشارت النتائج لأهمية استخدام البرامج العلاجية لتنمية الوعي الصوتي الذي يسهم في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي المهارات المحدودة بالقراءة في الصف الأول.

ولاحظت الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة العيسى (2022)، ودراسة الحموري (2021) اللتان بينتا أن هناك حاجة ماسة للتدريب على البرامج العلاجية المستندة على الذاكرة العاملة، والبرامج المستندة على المهارات النمائية مثل مهارة التسمية والادراك البصري والسمعي حيث بينت الباحثة أن هذا التوافق مع هاتين الدراستين، يعزز الأهمية الكبيرة لاستخدام البرنامج التدريبي المستخدم بهذه الأطروحة، لأهميتها في تنمية المجالات النمائية (البصرية والسمعية)؛ لتحسين المهارات الاكاديمية.

وهذه النتيجة كانت مقاربة من نتائج دراسة AL-Qatawneh (2020) التي بينت إن الهدف الرئيس هو مساعدة المعلمين في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال تزويدهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة؛ لاستخدام البرنامج الحاسوبي بشكل فعال في تعليم القراءة، ومن المتوقع

أن يساهم ذلك في فهم أعمق لظاهرة صعوبات التعلم، خاصة فيما يتعلق بالقراءة، والعوامل التي تسهم في هذه الصعوبات والحلول المحتملة لها، كما في دراسة كارولين (2018) التي تم الوصول إليها أن الذاكرة العاملة تنبأت بكفاءة القراءة من خلال علاقتها بالوعي الصوتي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة.

بينما دراسة جوينفير إف. إيدن (2007) كان لها رأي آخر في النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة . وهو إن عسر القراءة التنموي يرتبط بصعوبة في معالجة قواعد الإملاء وعلم الأصوات في اللغة، وقد أظهرت الدراسات التي تمت فحص تشريح الدماغ ووظيفته للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة،والذين لا يعانون منه، إن هذه الصعوبات متعلقة بتغيرات في هيكل ووظيفة الدماغ. ويمكن أن تساهم هذه النتائج في تطوير تدخلات فعالة لعلاج عسر القراءة وفي تحديد الجينات المسؤولة عن هذا الاضطراب.

كما أتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Schwarz,. Lizarazu,. Lallier, Klimovich-Gray,. 2023)، التي أظهرت إن الطلبة ذوي عسر القراءة، كانت استجابات ضعيفة عند القراءة، وهذه النتائج تقدم دليلاً شاملاً على أن العجز الصوتي يؤثر على كل من المراحل القراءة، والكتابة، والعمليات النمائية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة المتوسطة لمستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلاب العسر القرائي في محافظة رام الله والبيرة عدة عوامل، وتحديات تواجه النظام التعليمي، والطلاب في البيئة التعليمية بسبب القصور في تقديم الموارد التعليمية، والدعم الذي يحتاجه طلاب ذوو صعوبات التعلم، مما أثر سلبًا على تطور مهاراتهم، كما أن للتحديات الاجتماعية والاقتصادية التي يواجهها طلبة العسر القرائي في المدارس الخاصة في محافظة رام الله، تؤدي إلى ظهور صعوبات في الحصول

على الدعم اللازم من الأسرة والمجتمع، ويمكن أن يكون للظروف المعيشية الصعبة أثر على قدرتهم على التركيز والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن هناك حاجة لتعزيز قدرات المعلمين في التعامل مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتوفير برامج تدريبية،ودعم فني لهم، وزيادة الوعي بصعوبات التعلم والاضطرابات ذات الصلة بين المعلمين والمجتمع التربوي لتوجيه الجهود نحو توفير الدعم المناسب لهؤلاء الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كامبن (Campen, 2018) التي أشارت أن طلبة ذوي العسر القرائي، تتحسن مهاراتهم النمائية والأكاديمية بعد استخدام استراتيجيات الدعم والتدريب على الذاكرة العاملة، وبرامج الوعي الصوتي، وبعد ملاحظات الباحثة لمدة تزيد على 25 سنة أثناء الخدمة، وبعد تحليل الدراسات على الواقع الفلسطيني، تبين أن هناك غياب بدرجة كبيرة لهذا البرامج والاستراتيجيات التدريبة، الأمر الذي أدى على تعمق الصعوبات النمائية والأكاديمية، التي يعاني الطلبة في البيئة الفلسطينية. فعلى الرغم من هذه التحديات، يمكن أن تكون النتائج محفزة للنظام التعليمي لاتخاذ إجراءات تعزيزية ؛ تهدف إلى تحسين مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتوفير بيئة تعليمية شاملة وداعمة لجميع الطلاب في فلسطين.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني والثالث

- **ما مستوى مهارات القراءة لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟**

- **ما مستوى مهارات الكتابة لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟**

يتضح من نتائج التحليل أن مجال القراءة والكتابة جاء بمستوى متوسط، حيث كانت نسبته المئوية 72%. وقد احتلت فقرة كتابة الكلمات البسيطة غيباً: المرتبة الأولى من المتوسطات، حيث بلغ متوسطها (3.97). وبنسبة مئوية (99%)، وهذا يفسر أنه مستوى مرتفع حسب مفتاح التصحيح لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية، في حين جاءت (إعادة كتابة حروف بالترتيب بعد مشاهدتها من قبل المفحوص) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 1.47، ونسبة مئوية 37% مع مستوى منخفض. يظهر هذا التباين في الأداء بين الفقرات المختلفة، ويشير إلى تحديات متنوعة قد يواجهها الطلاب في مجال الكتابة والقراءة، مما يستدعي التدخل والتدابير التعليمية المناسبة؛ لتحسين هذه المهارات ورفع مستوى أداء الطلاب فيها.

ولاحظت الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة الدوسري (2021)؛ ودراسة الالسري والعتيبي (2020) اللتان بينتا أهمية البحث عن العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي بالأداء القرائي للطلبة في الصفوف الأولى من المدرسة؛ للكشف عن أهمية المجالات التي يجب أن نعمل على تعزيزها؛ لتمكين الطلبة من التقدم بمهارات القراءة والكتابة. كما اتفقت نتائج هاتان الدراستان مع نتائج هذه الأطروحة، بوجود حاجة ماسة للتدريب على البرامج العلاجية المستندة على الوعي الفونولوجي وعلاقته بصعوبات القراءة.

وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة تيبي وكيربي (Tibi&Kirby, 2018) التي أظهرت مستوى الطلبة ذوي عسر القراءة لديهم مستوى متدني على مهارات الكتابة وأن هناك أثر واضح للبرامج التدريبية المستندة على الوعي الصوتي في تحسين مهارات سرعه التسمية والاملاء والكتابة.

وتوكد الباحثة على هذا الانسجام بين نتائج الدراسات، معللة ذلك، بأنه ينسجم مع الأدب النظري الذي يفسر العلاقة بين التدريب على مهارات الوعي الصوتي، وسرعة التسمية والاملاء لدى طلبة العسر القرائي. وخاصة في البيئة الفلسطينية، التي تظهر الحاجة الماسة لتدريب الطلبة على هذه المهارات، وخاصة فيما يتعلق بالضغوط النفسية، ومواجهة الأزمات السياسية التي تؤدي إلى الانقطاع عن التعليم، والذي يزيد من تفاقم مشكلات طلبة ذوي العسر القرائي.

وهذه النتيجة جاءت موافقة لنتيجة دراسة شوهوي جيسي وكواي بواي سن Shuhui Jacey and Koay Poay Sun (2014)، إذ تشير النتائج الرئيسة أن اختبار الفحص المبكر لعسر القراءة – الإصدار الثاني (DEST-II)، ونظام التنميط المعرفي (CoPS) هما أداتان فحص أولية فعّالة وموثوقة في تحديد أطفال ما قبل المدرسة (المعرضين لخطر) عسر القراءة، وتمثل هذه الدراسة خطوة هامة نحو تعريف وتشخيص عسر القراءة بشكل مبكر لدى الأطفال في مجتمع متعدد اللغات مثل سنغافورة، وتقديم إطار فحص شامل يمكن استخدامه في السياق المحلي لتحديد الأطفال المحتملين لعسر القراءة.

وتتفق النتيجة كذلك مع نتائج دراسة كامبن (Campen, 2018)، التي أشارت إلى تقديم برامج علاجية تعتمد على المهارات النمائية لدى الأطفال في عمر (5–9) سنوات، إذ قدمت دليلاً علمياً على تحسن مهارات طلبة ذوي العسر القرائي بشكل ملحوظ. وتؤكد الباحثة هذه النتيجة إذ تستطيع أن تبرهن ذلك من خلال الخبرة الميدانية حسب عملها كمشخصة، ومعالجة للطلبة ذوي العسر القرائي، والتي تركز دائما على أهمية تقديم التدريب النمائي في عمر مبكر لتحسين المستويات المعرفية والأكاديمية.

وتتفق النتيجة أيضا مع دراسة أبو موسى الحموري (2021)، حيث أظهرت النتائج تفوُّق الطلاب في كل من القدرات ما وراء النحوية السمعية على القدرات ما وراء النحوية البصرية، وكذلك سعة الذاكرة العاملة السمعية على سعة الذاكرة العاملة البصرية، بينما بينت دراسة بوزيد أشواق (2020)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المهارات القرائية بين تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي العسر القرائي، كما تؤثر طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي العسر القرائي.

وهذا ما أشار اليه وافية (2015) في دراسته التي توصلت إلى وجود صعوبات تعلم القراءة، والتعرف على الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق وصعوبة التمييز السمعي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنها تعكس تبايناً واضحاً في مستوى الأداء لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في مجال الكتابة والقراءة من وجهة نظر المعلمين، حيث تبدو بعض الفقرات مثل، (كتابة الكلمات البسيطة غيباً) و(اتباع التعليمات بشكل حرفي) بمستويات مرتفعة جدًا، مقابل فقرات أخرى مثل، (إعادة كتابة حروف بالترتيب بعد مشاهدتها من قبل المفحوص) التي حققت مستويات منخفضة، ذات تباين عال، كما يظهر ذلك تحديات متنوعة يواجهها الطلاب، مما يستدعي تقديم برامج تعليمية متخصصة تركز على تطوير مهارات الكتابة والقراءة بشكل فردي، بالإضافة إلى توفير الدعم والمساعدة الفردية للطلاب للتغلب على صعوباتهم وتحسين أدائهم في هذه المهارات المهمة لنجاحهم الأكاديمي والتنموي.

فواقع التعليم في فلسطين يواجه العديد من التحديات، وبالأخص عندما يتعلق بطلاب ذوي الصعوبات في مجالات الكتابة والقراءة، وفي ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة التي

تعيشها المنطقة، قد يواجه الطلاب تحديات متعددة مثل قصر الموارد التعليمية، والبنية التحتية الضعيفة، مما يؤثر سلباً على جودة التعليم، وتقديم الدعم اللازم لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، علاوة على ذلك، قد تكون هناك قدرة محدودة للمعلمين على التعامل مع احتياجات الطلاب المتنوعة، وتقديم الدعم الفردي المطلوب، نظراً لنقص التدريب والتأهيل المتخصص في مجال التعليم الخاص، وهذا يجعل من الضروري تعزيز قدرات المعلمين، وتوفير برامج تدريبية مكثفة لتأهيلهم على التعامل مع احتياجات طلاب ذوي الصعوبات في القراءة والكتابة. وهذا ما أشار اليه أمين (2018) في دراسته التي بينت الحاجة إلى علاج الصعوبات القرائية، والمتمثلة في (الحذف، والقلب، والإبدال، والإضافة، والتعويض، ومجموع الأخطاء وزمن القراءة). بينما لم تكن كذلك لدى المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

بالإضافة إلى ذلك، فقد تؤثر العوامل الاجتماعية والنفسية على مستوى أداء الطلاب، حيث يكون للظروف المعيشية الصعبة تأثير سلبي على تركيزهم، وقدرتهم على الاستيعاب والتعلم، لذا، ينبغي توفير بيئة تعليمية داعمة تعزز الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، بالإضافة إلى تقديم الدعم الأكاديمي الفردي والمتخصص: لتحسين مستوى أدائهم في مجالات القراءة والكتابة،وضمان تحقيقهم للنجاح في التعلم، والتطور الشخصي في السياق الفلسطيني.

وهذ النتيجة تشير إلى اتفاق مع نتائج دراسة (Schwarz,. Lizarazu,. Lallier, Klimovich-Gray, 2023)، والتي هدفت للكشف عن كيفية المعالجة لمناسبة للطلبة ذوي العجز الصوتي من الطلبة ذوي صعوبات القراءة، وبأنهم بحاجة إلى مستوى عال من الدعم من خلال البرامج التدريبية على الوعي الصوتي؛ لتسحين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما مستوى التمييز البصري والسمعي لدى طلبة العسر القرائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة؟

تظهر نتائج التحليل في محور التمييز البصري والسمعي مستوى متوسطا، وكذلك تبايناً في مستويات الأداء بين الفقرات المختلفة، فعلى سبيل المثال، حققت فقرات مثل (تمييز الكلمة المشابهة للكلمة في المحدد) و(تمييز شكل/ حرف مشابه إلى شكل محدد)، و(نقل نموذج من اليمين إلى الشمال)، أعلى متوسطات حسابية، وأعلى نسب مئوية، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الأداء في هذه الفقرات، من جهة أخرى، حققت فقرات مثل، (تمييز كلمة محددة من كلمات غير متشابهة في الشكل)، أدنى متوسطات حسابية، وأدنى نسب مئوية، مما يشير إلى مستوى منخفض من الأداء في هذه الفقرة. وبذلك تظهر هذه النتائج تنوعًا كبيرًا في مستوى قدرات الطلاب في مجال التمييز البصري والسمعي، وتشير إلى الحاجة إلى تقديم دعم إضافي، وبرامج تدريبية مخصصة؛ لتحسين هذه المهارات، خاصة للفقرات التي حققت مستويات منخفضة من الأداء.

لاحظت الباحثة هنا، أن نتائج هذه الدراسة، تتفق مع دراسة يمينة العيس (2020)، التي بينت أن التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي المتمثلة بالنمط البصري والنمط السمعي، يحسن مهارة الوعي الصوتي الذي يؤدي لتحسن مهارة القراءة لدى طلبة ذوي العسر القرائي، وبينت توصياتها، بأن هناك دليلا علميا يؤكد أن الطلبة في الصفوف الأولى، بحاجة لبرامج علاجية تساعدهم في التمييز البصري والسمعي، وينمي مهارة الذاكرة العاملة، ويحسن بالنهائية التحصيل.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن هناك تحديات محددة في مجال التمييز البصري والسمعي لدى الطلاب، تعكس هذا الواقع من وجهة نظر المعلمين في سياق التعليم في فلسطين، إذ يمكن تفسير المستويات المرتفعة من الأداء في بعض الفقرات كمؤشر على تمتع الطلاب بمهارات جيدة

في التمييز البصري والسمعي، وقد يرجع ذلك –جزئياً– إلى جودة التعليم، والدعم المقدم لهم في هذه المجالات.

وقد يكون سبب انعكاس ذلك نجاح برامج تعليمية متخصصة، أو استخدام تقنيات تعليمية مبتكرة تعزز مهارات التمييز البصري والسمعي، كما أن هذه النتائج يمكن أن تكون منتجة لجهود مدرسية فعّالة، ومجتمعات تعليمية ملتزمة بتقديم التعليم ذي الجودة العالية.

مع ذلك، تظهر الفقرات التي حققت مستويات منخفضة من الأداء في الجدول تحديات قائمة في التمييز البصري والسمعي، ويمكن أن تكون هذه التحديات نتيجة لعوامل متعددة في السياق الفلسطيني، مثل قصر الموارد التعليمية، والتدريب المتخصص للمعلمين والمدرسين، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة التي يواجهها الطلاب، والتي قد تؤثر سلبًا على عملية التعلم.

كما وتعزى النتائج المتباينة في محور التمييز البصري والسمعي إلى عدة عوامل متشابكة، أولاً وقبل كل شيء، وقد تنعكس هذه النتائج على الظروف التعليمية والاجتماعية في المنطقة، حيث تشهد فلسطين تحديات كبيرة مثل قصر الموارد، والبنية التحتية الضعيفة، وهذا يؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم، وتوفر الدعم اللازم للطلاب.

كما وقد يرجع تحقيق مستويات منخفضة من الأداء في بعض الفقرات، إلى نقص التدريب والتأهيل المتخصص للمعلمين، في مجال التعامل مع احتياجات طلاب ذوي الصعوبات في التمييز البصري والسمعي. كما قد تؤثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة على تركيز الطلاب وقدرتهم على التعلم، وتطوير مهاراتهم.

بناءً على هذا التحليل، تبرز أهمية توفير بيئة تعليمية متكاملة وداعمة، تركز على تطوير مهارات التمييز البصري والسمعي لدى الطلاب، بالإضافة إلى تعزيز التدريب والتأهيل المتخصص للمعلمين؛ لتمكينهم من تقديم الدعم الفردي والمتخصص لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

بالتالي، يمكن إن تكون النتائج مؤشرًا على الحاجة الملحة إلى تعزيز التدريب المتخصص للمعلمين، وتوفير الموارد التعليمية اللازمة؛ لتعزيز قدرات الطلاب في مجال التمييز البصري والسمعي. كما ويمكن استكشاف إدخال برامج تدريبية تركز على تنمية مهارات التمييز وتطبيقها في السياقات الواقعية، بالإضافة إلى تشجيع التعلم التفاعلي والتجريبي الذي يتيح للطلاب فرصًا أكبر لتطوير هذه المهارات.

تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Schwarz,. Lizarazu,. Lallier, Klimovich-Gray, 2023)، التي أشارت إلى إن الصعوبات الصوتية تمثل العجز الأساسي لدى طلبة العسر القرائي، وحاجتهم إلى تدريب مكثف على المجالات النمائية، وخاصة برامج الوعي الصوتي؛ لتعزيز مهارات القراءة لديهم.

وهذا ما أشار اليه وافية (2015) في دراسته، التي توصلت إلى وجود صعوبات تعلم القراءة، والتعرف على الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب، والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي، ووافقه الرأي الشخص والجارحي (2011) اللذان بينا، بالرغم من انتظام الطالب الذي يعاني من عسر القراءة في التعليم الأكاديمي وفق العمليات العقلية والنفسية الأساسية (كالانتباه، والتذكر ، والإدراك والمعالجات السمعية والبصرية)، إلا أنه ما زال بحاجة إلى برامج تعليمية علاجية؛ لمواجهة صعوبات أكاديمية كالقراءة، والكتابة،

والحساب، والتهجئة، حتى لا يتعرض إلى الفشل الدراسي، أو لصعوبات التعلم النوعية: اللغوية، أو الحسابية.

ولاحظت الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة آسيه وأخرون (2021)، التي بحثت الكشف عن فاعلية برنامج علاجي لاضطراب الإدراك البصري؛ لتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية؛ حيث بينت أن هناك حاجة ماسة للتدريب على البرامج العلاجية المستندة على الإدراك البصري، والبرامج المستندة على المهارات النمائية، مثل، مهارة التسمية والادراك البصري والسمعي، حيث بينت الباحثة أن هذا التوفق مع هاتين الدراستين، يعزز الأهمية الكبيرة لاستخدام البرنامج التدريبي المستخدم لهذه الأطروحة؛ لأهميته في تنمية المجالات النمائية (البصرية، والسمعية) لتحسين المهارات الاكاديمية.

أما لندريل (2009) فدرس هذه بطريقة مغايرة، وأشارت نتائج البحث لديه، أن صعوبات القراءة، وصعوبات الحساب، ترتبط بضعف المعالجة السمعية والبصرية، وان لكل تشخيص ملامح معرفية متمايزة، ومما يؤخذ عليه، أن عدد أفراد العينة، غير كاف للحكم على التمايز.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمتوسط استجابات معلمي المرحلة الأساسية على استبانة المهارات الأكاديمية والنمائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي؟

تمت دراسة فرضية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المعلمين على فاعلية برنامج تدريبي مقترح مبني على استراتيجية الوعي الصوتي؛ لتحسين مهارات طلاب ذوي العسر القرائي، بناءً على المتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وقد تم تحويل السؤال إلى فرضية وقياسها، باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات على متوسط استجابات المعلمين، واختبار تحليل التباين الثنائي.

أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للاستجابات، مما يشير إلى اختلاف في تقييم المعلمين لفاعلية البرنامج التدريبي، بناءً على جنسهم ومؤهلهم العلمي. فعلى سبيل المثال، يظهر أن المعلمين الذكور يبدو أنهم أعطوا تقييمات مختلفة عن المعلمات، حيث كان متوسط استجابات المعلمين الذكور، أعلى بقليل في محور الكتابة والقراءة ومحور التمييز البصري والسمعي والمجال الكلي من الإناث.

من ناحية أخرى، بينت الدراسة وجود اختلافات ملحوظة في تقييم المعلمين، بناءً على مؤهلاتهم العلمية، فعلى سبيل المثال، قدم المعلمون الذين يحملون درجات علمية عليا، تقييمات مختلفة عن تلك التي قدمها المعلمون ذوو المؤهل العلمي البكالوريوس، حيث كانت المتوسطات الحسابية للاستجابات، مختلفة بين الفئتين في محور التمييز البصري والسمعي.

وعلى الرغم من وجود هذه الفروق الظاهرية، إلا أن تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات أظهر عدم وجود دلالة إحصائية لهذه الفروق في متوسط الدرجات بين المجموعات المختلفة. وهذا يعني أن الفروقات التي تم رصدها في المتوسطات الحسابية، قد تكون نتيجة للتباين العشوائي، أو قد تكون بسبب عوامل أخرى غير المشار اليها في هذه الدراسة. وبذلك يشير هذا التحليل إلى أن الجنس والمؤهل العلمي، قد يؤثران على تقييم المعلمين لفعالية البرنامج التدريبي، ولكنهما قد لا يكونان عوامل محددة بشكل قاطع في تحديد هذه الفعالية، بناءً على الدلالة الإحصائية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن فاعلية البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين، ينحصر في عدة نقاط مهمة، وبالرغم من ذلك تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول فاعلية البرنامج التدريبي، والمهارات الأكاديمية والنمائية، سواءً على مستوى الجنس أو المؤهل العلمي، وذلك بناءً على قيم الـ p-value التي تجاوزت قيمة الأهمية الإحصائية المعتمدة

($\alpha = 0.05$)،وقد يكون السبب في ذلك إلى إن الفروق في الاستجابات، ليست ناتجة عن الجنس، أو المؤهل العلمي للمعلم، ولكنها قد تكون مردها لعوامل أخرى غير مدروسة في هذا السياق، فمن الممكن أن تكون الفروقات في النتائج ناجمة عن الاختلافات الثقافية، أو التعليمية بين الفئات المختلفة، أو قد تكون بسبب عوامل أخرى مثل الخبرة التعليمية، أو أساليب التدريس المعتمدة، كما أنه قد يؤثر تباين الظروف المحيطة بالطلاب والمعلمين، مثل البيئة المدرسية، والدعم المتاح، على استجابات المعلمين، وتقييمهم لفاعلية البرنامج التدريبي.

وقد يكون السبب هو التشابه في التدريب والخبرة بين المعلمين، حيث قد يكونون قد استفادوا من نفس البرنامج التدريبي، أو الدورات التعليمية، مما ينتج عنه توحيد المعرفة والمهارات بينها، بغض النظر عن الجنس، أو المؤهل العلمي.

بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك تأثير لعوامل ثقافية واجتماعية، قد تختلف من شخص لآخر داخل المجتمع الفلسطيني، ولكن لم تكن كافية لإظهار فروقات إحصائية في هذه الدراسة؛ نظرًا للعينة المحدودة والمتجانسة من المعلمين، بالتالي، يظهر أهمية متابعة البحث لفهم العوامل الإضافية التي قد تؤثر على فعالية البرامج التدريبية في هذا السياق، مثل خصائص الطلاب والبيئة المدرسية، والتحديات التي يواجهها المعلمون في عملية التعليم، وذلك من أجل تحسين البرامج المستقبلية، وتحقيق أقصى استفادة منها في تطوير مهارات الطلاب في القراءة في فلسطين.

ومن هنا تشير هذه النتائج إلى أهمية تحليل عوامل متعددة ومتداخلة لفهم العوامل التي تؤثر على فعالية البرامج التدريبية في تحسين مهارات القراءة للطلاب العسرى في فلسطين، وتشير أيضًا إلى ضرورة مزيد من البحث لتحديد العوامل التي قد تكون مرتبطة بالتحسين في هذه المهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة قنديل (2023)، التي أظهرت أن طلبة غرف المصادر في محافظة نابلس، يعانون من صعوبات القراءة بشكل حاد، وأكد ذلك من خلال المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها. كما وأظهرت نتائجها، أنه لا توجد فروق بين النتائج تعزى للجنس، بل كانت الفروق تعزي للبرنامج التدريبي؛ لتحسن مهارات القراءة، وأكدت ذلك من خلال الفروق التي حصلت عليها قنديل بين القياس القبلي والبعدي لبرنامجها التدريبي، كما أشارت قنديل لأهمية استراتيجية الوعي الصوتي، لتحسن مهارة القراءة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة نابلس.

ومن الملاحظ أن نتائج هذه الأطروحة تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ورد بدراسة شتا(2022) التي هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي، وعلاج صعوبات القراءة، حيث طبقت الدراسة على طلبة الصف الأول، وأشارت النتائج أهمية استخدام البرامج العلاجية لتنمية الوعي الصوتي الذي يسهم في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي المهارات المحدودة بالقراءة في الصف الأول.

ولاحظت الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة العيسى (2022)، ودراسة الحموري (2021) اللتان بينتا أن هناك حاجة ماسة للتدريب على البرامج العلاجية المستندة على الذاكرة العاملة، والبرامج المستندة على المهارات النمائية،مثل مهارة التسمية، والادراك البصري والسمعي حيث بينت الباحثة أن هذا التوفق مع هاتين الدراستين، يعزز الأهمية الكبيرة لاستخدام البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الأطروحة لأهميته في تنمية المجالات النمائية (البصرية والسمعية) لتحسين المهارات الاكاديمية.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وافية (2015) في دراسته، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، ودراسة الفارسي وإمام (2017) والتي

أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت الإناث (15%) من حجم العينة والذكور (85%). بينما توافقت مع دراسة بن عروم (2010)، التي بينت أنه لا يوجد فروق تعزى إلى متغير الجنس في انتشار صعوبات تعلم القراءة.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس: ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهارات الأكاديمية والنمائية، تبعاً لإجابات الطلبة على مقياس الدراسة القبلي والبعدي؟

يتضح من نتائج التحليل أن استخدام استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، قد أثر إيجاباً على تحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي في جميع المجالات المدروسة، بما في ذلك محور الكتابة والقراءة، ومحور التمييز البصري والسمعي، والمجال الكلي.

كما يتضح من التحليل أن هناك ارتفاعاً في المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنةً بالقياس القبلي في جميع المجالات المذكورة، وهذا يشير إلى تحسن ملحوظ في أداء الطلاب، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعتمد على استراتيجية الوعي الصوتي.

كما أن قيمة الدلالة الإحصائية، كانت أقل من 05.، مما يؤكد على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية، قد أسهم بشكل فعّال في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والنمائية في المجالات المختلفة.

بالتالي، يمكن الاعتماد على هذه النتائج لتعزيز استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة والكتابة، والتمييز البصري والسمعي لدى طلبة العسر القرائي في السياق الفلسطيني، مما يسهم في تعزيز تجربتهم التعليمية، وتحسين أدائهم الأكاديمي.

وترى الباحثة أن النتائج التي تم عرضها، تشير إلى أن استخدام استراتيجية الوعي الصوتي، قد أثرت إيجاباً على تحسين مهارات الطلاب العسر القرائي في السياق الفلسطيني، وذلك من خلال تحليل الاختلاف بين القياس القبلي والبعدي حيث تظهر الفروق الدالة إحصائيًا بين القياسين، مما يشير إلى تحسن ملموس في أداء الطلاب بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

تلك النتائج، قد تعزز فهمنا لفعالية استراتيجية الوعي الصوتي في تطوير مهارات القراءة والكتابة، والتمييز البصري والسمعي لدى طلبة العسر القرائي، ويمكن تفسير هذه الفروق الدالة إحصائيًا على أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية، والذي يستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي، قد قدّم لهم أدوات وتقنيات جديدة؛ لتعزيز فهمهم وممارستهم للقراءة والكتابة، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم في التمييز البصري والسمعي.

كما تعكس النتائج أيضًا، أهمية تبني استراتيجيات التعلم الفعّالة، وتضمينها في البرامج التعليمية للطلاب ذوي صعوبات القراءة، حيث يمكن أن تسهم هذه الاستراتيجيات في تحسين تجربة التعلم، وتعزيز أدائهم الأكاديمي في المدارس، والمؤسسات التعليمية في فلسطين.

فاستراتيجية الوعي الصوتي تُعتبر أداة تعليمية فعّالة تُستخدم لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية بشكل كبير لطلاب العسر القرائي في السياق الفلسطيني، وفي أي سياق تعليمي آخر، حيث تتيح لهم الفرصة لتحقيق العديد من الفوائد. أولاً، تُعزز استراتيجية الوعي الصوتي التفاعل مع النصوص المقروءة، مما يسهم في تعزيز مهارات القراءة والفهم. ثانياً، تُساعد على تطوير القدرات اللغوية والصوتية لدى الطلاب، مثل مهارات النطق والتلفظ، مما يعزز قدرتهم على التواصل بشكل فعّال.

ثالثاً، تُعزز الاستراتيجية الاستيعاب القرائي للطلاب، وتُساعدهم على فهم النصوص بشكل أفضل وأعمق. رابعاً، تُساهم في زيادة الثقة والاعتماد على الذات لدى الطلاب، حيث يتمكنون من التغلب على التحديات الأكاديمية والنمائية بثقة وإيجابية. وأخيراً، تُشجع الاستراتيجية الوعي الصوتي على تعزيز التحفيز والاهتمام بالقراءة والكتابة، مما يجعل هذه العمليات أكثر متعة وإثارة للاهتمام بالنسبة للطلاب. وبذلك فإن استخدام استراتيجية الوعي الصوتي يعتبر عنصراً مهماً في تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب العسر القرائي، ويسهم في تعزيز نجاحهم الأكاديمي والنمائي في السياق الفلسطيني وخارجه.

وفي السياق الفلسطيني، يواجه التعليم تحديات متعددة تؤثر على جودة التعليم وفاعليته كأن يشمل ذلك نقص الموارد والظروف الاقتصادية الصعبة التي تعيق التطوير التعليمي، بالإضافة إلى التداعيات السياسية والاجتماعية المستمرة التي تؤثر على بيئة التعلم، بالإضافة إلى ذلك يعتبر التنوع الثقافي واللغوي عاملاً آخر يعيق تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بشكل فعال، حيث قد يكون هناك صعوبة في تكييف هذه الاستراتيجيات مع احتياجات الطلاب المتنوعة، وقد يواجه المعلمون نقصًا في التوجيه والدعم اللازمين؛ لتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الجديدة، مما يؤثر على قدرتهم على تحقيق أهداف التعلم، وتبرز حاجة ملحة إلى تدريب المعلمين وتأهيلهم لاستخدام الأساليب والأدوات التعليمية الحديثة، لضمان فاعلية تلك الاستراتيجيات في الصفوف الدراسية، وليست الثقافة التعليمية أقل أهمية، حيث تؤثر على اتخاذ القرارات التعليمية وتبني الابتكارات التعليمية في المدارس الخاصة في رام الله والبيرة، مما قد يسهم في تأخر تبني الاستراتيجيات الجديدة، وتكييفها مع احتياجات الطلاب والمجتمع، وهي تلك التي يمكن إن تلعب دوراً في تفسير هذه النتائج في السياق الفلسطيني.

وقدر توافقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة والادب النظري كدراسة شتا (2022) التي أظهرت النتائج الفعالية الإيجابية لبرنامج تدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي، وعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات تعلم. وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في قياس الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، مع فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي، وعلاج العسر القرائي.

ودراسة للعيس (2022) التي كشفت أن الوعي الفونولوجي، والذاكرة العاملة، والتسمية السريعة هي المنبئ الأقوى على عسر القراءة النمائي لدى الأطفال قبل سن 8 سنوات، ففي دراسة لأبو موسى والحموري (2021)، أشارت النتائج أن القدرات ما وراء النحوية السمعية، تتفوق على القدرات البصرية، وأن سعة الذاكرة العاملة السمعية تتفوق على سعة الذاكرة العاملة البصرية، مع وجود علاقة ارتباطية بين القدرات ما وراء النحوية بصورتيها السمعية والبصرية، ودراسة زويرة وياسمينة (2023) أثبتت في دراستهما إن برنامج تدريبي لتنمية الإدراك البصري كان فعّالًا في تحسين عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، بالإضافة إلى دراسة بوزيد وأشواق وجدان (2020) التي كشفت عن فعالية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي في الصف الرابع الابتدائي.

وفي دراسة جوهر (2019)، أظهرت النتائج فعالية برنامج متعدد الحواس لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تطوير مهارات التلاميذ، الذين يعانون من عسر القراءة في الوعي الصوتي والتهجئة وكذلك دراسة أمين (2018) التي أشارت إلى فعالية نظام التخزين الفونولوجي في تحسين صعوبات القراءة، مع تحقيق نتائج دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في تحسين الصعوبات القرائية،

ففي دراسة الصعيدي (2017)، كشفت عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين صعوبات القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، مع تحقيق تحسن في تقدير الذات لديهم.

أما دراسة الفارسي وإمام (2017) فقد أظهرت فعالية برنامج التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وفي دراسة مصطفى وافية (2015)، أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، مع تحديد أنواع مختلفة من صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية وفي دراسة الشيباني (2014)، أظهرت فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس في ليبيا.

أما دراسة AL-Qatawneh (2020) أيضًا، فتناولت علاج عسر القراءة، حيث أظهرت فعالية برنامج محوسب في علاج عسر القراءة لدى طلاب الصف الرابع. هدفت الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية برنامج محوسب في علاج عسر القراءة، وقد أظهرت النتائج تحسنًا في مهارات القراءة لدى الطلاب الذين شملتهم الدراسة بعد تطبيق البرنامج المحوسب.

دراسة Eden (2007) أجابت عن سؤال حول كيفية توسيع الفهم بشأن عسر القراءة، وتحديد الأسباب والعلاجات الأكثر فعالية، من خلال تسلط الضوء على الأبحاث المستمرة؛ لفهم أسباب عسر القراءة وتطوير علاجات أكثر فعالية، بما في ذلك تشريح الدماغ ؛ لتحديد الجينات المرتبطة بعسر القراءة، وتطوير تدخلات القراءة الناجحة. فهذه الدراسات تعمل على توسيع فهمنا لعسر القراءة، وتقديم تحليلات ونتائج تساهم في تطوير العلاجات، والتدخلات الفعالة للأفراد المصابين بعسر القراءة.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السابع: ما حجم الاثر لنوع المقياس على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة عند فحص مستوى درجة توفر العسر القرائي بواسطة استراتيجية الوعي الصوتي؟

تشير نتائج التحليل إلى أن نوع المقياس يؤثر على معرفة تحصيل الطلاب في المرحلة الأساسية في المدارس، عند فحص مستوى درجة توفر العسر القرائي بواسطة استراتيجية الوعي الصوتي، حيث أظهرت نتائج التحليل لهذا السؤال، وجود فروق دالة إحصائيا في حجم تأثير المقياس على التحصيل، حيث بلغ متوسط المربعات 49.66، والقيمة الاحتمالية (p) كانت 04.، مما يشير إلى وجود تأثير إحصائي معنوي، كما بلغ حجم الأثر (η=.512) ومربع حجم الأثر (η^2=.262)، مما يعني أن استراتيجية الوعي الصوتي، تمتلك تأثيرًا معتدلاً ومتوسطا وملموسًا على تحصيل الطلاب في المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنها ناتجة من تفاعل الطلاب مع المقياس، وطريقة التقييم، بالإضافة إلى فعالية استراتيجية الوعي الصوتي في تحفيز التعلم، كما تظهر هذه النتائج أهمية تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة وفعالة في تحسين تحصيل الطلاب، وتعزيز تجربتهم التعليمية في المدارس الخاصة، وبما أن النتائج أظهرت أن نوع المقياس له تأثير إحصائي معنوي على تحصيل الطلاب في المدارس الخاصة.

وتقدم الاستراتيجية الوعي الصوتي كأداة تعليمية تعتمد على التوجيه الصوتي والتحفيز البصري، والتي يتم تطبيقها على فترة زمنية مناسبة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، بالتالي، فإن الاستراتيجية تساعد في تحسين مهارات القراءة والكتابة للطلاب، وهذا التحسين قد يكون جزئيًا بسبب مستوى معقول من صعوبة المقياس الذي تم تطبيقه،والذي يُظهر تأثير الاستراتيجية على أنها قادرة على تنمية المهارات الأكاديمية والنمائية للطلاب في المدارس الخاصة، وهذا يتناسب مع مستوى

التمييز المعقول، والوقت المناسب الذي تم فيه تطبيق الاستراتيجية وبهذا نستنتج أن ترابط مستوى صعوبة المقياس ومدى تأثير الاستراتيجية الوعي الصوتي، يبرز أهمية استخدام أدوات تقييمية متوازنة ومناسبة لطلاب العسر القرائي، والتي تسهم في تعزيز تجربتهم التعليمية، وتطوير مهاراتهم بشكل فعال في المدارس الخاصة.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كارافايو (2014)، والتي كشفت عن العلاقة بين الطلاقة القرائية، والقراءة الاستيعابية، والمعالجة السمعية، مع تحديد فروق في مهارات التحليل الصوتي، والذاكرة السمعية، والاستيعاب السمعي لصالح مجموعة الطلبة دون صعوبات تعلمية، وكذلك دراسة أبو دقة (2012) التي كشفت عن انتشار صعوبات القراءة لدى طلاب الصف الثاني والثالث والرابع في مدارس محافظة رام الله والبيرة، مع تحديد أنواع مختلفة من صعوبات التعلم في القراءة، ودراسة القريوتي (2010) كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمييز السمعي بين الطلبة العاديين، وذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان.

وكشفت دراسة بن عروم (2010) عن وجود فروق في أنواع صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ الصف الثاني والثالث الأساسي في ولاية مستغانم، وفي دراسة لندريل (2009)، التي كشفت عن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية، ومهارات المعالجة السمعية، مع تحديد أنواع مختلفة من الصعوبات التعلمية المرتبطة بضعف في المعالجة السمعية، وكذلك دراسة هاشم (2010) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الوعي الفونولوجي بين التلاميذ العاديين، وذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية.

أجابت دراسة Schwarz وآخرون (2023) على سؤال حول كيفية معالجة القراءة للذين يعانون من عسر القراءة للكلمات المنطوقة؛ من أجل تحقيق الفهم الطبيعي للكلمات، حيث أظهرت أن

الصعوبات الصوتية هي عامل أساسي في عسر القراءة التنموي، وأن الأفراد المصابين بعسر القراءة يظهرون استجابات عصبية أضعف للمعلومات الصوتية والمعجمية الدلالية، مما يؤثر على معالجة الكلمات المنطوقة. استخدمت الدراسة تقنية MEG لتحليل الاستجابات القشرية للمعلومات الصوتية والمعجمية، ووجدت إن الأفراد ذوي المهارات الصوتية المنخفضة، يظهرون استجابات عصبية أضعف، وأن الوعي الصوتي يلعب دورًا مهمًا في معالجة الكلمات المنطوقة. تشير الدراسة إلى أن العجز الصوتي يؤثر على كل من المراحل المعجمية والمعجمية لمعالجة الكلمات المنطوقة، وأنه لا يمكن تعويضه بالكامل من خلال إعادة التنظيم العصبي للمعلومات التوزيعية المعجمية.

7.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثامن: ما أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهارات الأكاديمية تبعاً لمتغير جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي؟

تبين من خلال التحليل وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي، وذلك حسب متغيري جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي، حيث بلغت القيم المتوسطة لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية تباينًا، بناءً على متغير جنس الطالب، إلا أن نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (مع تفاعل)، لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية، تبعاً لمتغير جنس الطالب وصفه، حيث أظهرت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين متغيري جنس الطالب وصفه، قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما تشير هذا النتيجة إلى عدم وجود تأثير إحصائي معنوي لاستخدام استراتيجية الوعي الصوتي على المستوى الكلي لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية، لدى طلبة العسر القرائي بناءً على جنس الطالب وصفه في القياس القبلي والبعدي.

وتعزو الباحثة عدم وجود تأثير إحصائي معنوي لاستراتيجية الوعي الصوتي على المستوى الكلي لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي، تبعا لمتغيري الجنس والصف إلى عدة عوامل وأسباب منها: يمكن أن يكون للاختلافات في التحضير السابق للطلاب وخلفياتهم الأكاديمية تأثير كبير على استجابتهم للاستراتيجيات التعليمية المتبعة، وقد تؤثر العوامل الاجتماعية والثقافية المختلفة في السياق الفلسطيني على تفاعل الطلاب مع تلك الاستراتيجيات، مما يجعل النتائج تختلف بين الطلاب، كما يمكن أن يكون هناك تباين في مهارات الطلاب الأكاديمية والنمائية وتفاعلهم مع بيئة التعلم المحلية وجودتها، بالإضافة إلى الدعم الإضافي المتاح لهم، والذي يمكن أن يؤثر على قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات التعليمية بشكل فعال، وقد تكون هناك عوامل أخرى غير مدرجة في الدراسة، قد تؤثر على النتائج، مما يجعل هذه الظاهرة معقدة، وتتطلب مزيدًا من البحث والتحليل؛ لفهمها بشكل شامل.

وباختلاف هذه العوامل وتفاعلها، يمكن ن تكون النتائج متنوعة، وتعكس تحديات واقعية تواجه النظام التعليمي الفلسطيني في تحسين مهارات الطلاب الأكاديمية والنمائية، فنقص الدعم الإضافي مثلا، والاختلافات الفردية، ومتغيرات الدراسة الأخرى، جميعها عوامل تلعب دورًا في تشكيل استجابة الطلاب للاستراتيجيات التعليمية، وبالتالي، تؤثر على النتائج الإحصائية للدراسة.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وافية (2015) في دراسته التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، ودراسة الفارسي وإمام (2017) والتي اظهرت وجود فروق ذات لالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس حيث أن نسبة الإناث كانت (15) %من حجم العينة والذكور (85%). بينما توافقت مع دراسة بن عروم (2010)،التي بينت أنه لا يوجد فروق تعزى إلى متغير الجنس في انتشار صعوبات تعلم القراءة.

2.5 الاستنتاجات

بناءً على نتائج الدراسة ومناقشتها، يمكن الوصول إلى الاستنتاجات التالية:

1. لا يوجد تأثير إحصائي معنوي لاستراتيجية الوعي الصوتي على المستوى الكلي لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية لدى طلبة العسر القرائي، بناءً على جنس الطالب وصفه.

2. يوجد تباين في مستوى الأداء الأكاديمي والنمائي لدى الطلاب قبل وبعد تطبيق استراتيجية الوعي الصوتي.

3. الطلاب الذكور يحققون متوسطات أعلى في الدرجات البعدية، مقارنة بالإناث من خلال فحص المتوسطات، ودون أثر دال احصائيا.

4. يتباين أداء الطلاب بناءً على الصف الدراسي، حيث حقق الصف الثالث أعلى متوسط في الدرجات القبلية والبعدية تبعا للمتوسطات الحسابية، ولكن بدون أثر دال احصائيا.

5. لا يؤثر جنس الطالب وصفه على الأداء الكلي للطلاب في استجابتهم للاستراتيجية؛ بسبب عدم وجود أثر دال احصائيا، على الرغم من عدم وجود تأثير إحصائي معنوي على المستوى الكلي، إلا أن تحليل البيانات يشير إلى وجود تفاوت في الأداء بناءً على عوامل مثل، الجنس والصف الدراسي.

6. قد تكون هناك عوامل خارجية تؤثر على النتائج مثل التحضير السابق والظروف الاجتماعية أثرت على نتائج تحليل التباين الثنائي.

7. تلعب البيئة التعليمية دورًا مهمًا في تأثير الاستراتيجيات التعليمية على الطلاب عينة الدراسة فس المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة.

8. يتطلب الأمر مزيدًا من البحث لتحديد العوامل التي قد تؤثر على تأثير الاستراتيجيات التعليمية مثل استراتيجية الوعي الصوتي على فئة طلبة العسر القرائي.

9. يمكن أن يساعد توجيه الموارد الإضافية في تعزيز فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي على فئة طلبة العسر القرائي؛ لتحسين مهارات القراءة والكتابة.

10. لم يظهر وجود تأثير إحصائي معنوي لاستراتيجية الوعي الصوتي على المستوى الكلي لمقياس المهارات الأكاديمية والنمائية، وفقاً لنتائج جميع الجداول المدرجة.

11. توضح النتائج وجود تغيرات في متوسط الدرجات بين الفترة القبلية والبعدية لاستراتيجية الوعي الصوتي، ولكن هذه التغيرات كانت ذات دلالة إحصائية معنوية.

12. يظهر تغيير في الأداء بين الفترة القبلية والبعدية، والذي يمكن أن يشير إلى تأثير إيجابي للاستراتيجية على المستوى الفردي، بالرغم من عدم وجود تأثير إحصائي معنوي على المستوى الكلي.

13. يمكن أن تلعب الظروف البيئية في المدرسة دورًا في تحديد فعالية الاستراتيجيات التعليمية، وهو أمر يظهر من خلال عدم وجود تأثير معنوي للاستراتيجية على المستوى الكلي.

14. توضح النتائج أهمية فهم العوامل الفردية والبيئية. التي تؤثر على استجابة الطلاب للاستراتيجيات التعليمية في سياق التعليم الفلسطيني.

15. تشير النتائج إلى أن هناك تحديات هيكلية قد تؤثر على قدرة المدارس على تحقيق تأثير معنوي.

16. يوضح التحليل الثنائي المتعدد الفروق في الأداء بناءً على العوامل الفردية، مما يعزز أهمية التفاعل بين العوامل المختلفة في تحديد تأثير الاستراتيجيات التعليمية.

17. يبدو أن هناك حاجة إلى تحسين الدعم الإضافي في البيئة التعليمية، مثل التدخل المبكر والدعم الفردي، لتعزيز تأثير فعالية استراتيجية الوعي الصوتي لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس الخاصة

18. يشير إلى عدم وجود تأثير إحصائي معنوي إلى أن هناك حاجة لدراسات إضافية لفهم أفضل لتأثير فعالية استراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس الخاصة، على الطلاب في السياق الفلسطيني.

19. يظهر من النتائج أن هناك تحديات تواجه فعالية تأثير فعالية استراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس الخاصة.

3.5 التوصيات

بناء على هذه النتائج والاستنتاجات فان الباحثة توصي بما يلي:

1. يجب توفير دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لتعلم وتطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة تستهدف تحسين مهارات الطلاب الأكاديمية والنمائية.

2. ينبغي توفير المزيد من الموارد المالية والبشرية؛ لتقديم الدعم الإضافي للطلاب، مثل الدروس الخصوصية، والتدخل المبكر في المهارات الأكاديمية والنمائية.

3. لا بد من تعزيز التعاون بين المدارس والأهل والمجتمع المحلي؛ لتوفير بيئة داعمة لتطبيق استراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس الخاصة ودعم تطوير مهارات الطلاب.

4. يجب تكييف استراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس الخاص بناءً على احتياجات وخصائص الطلاب في فلسطين بشكل عام، مع مراعاة العوامل الثقافية والاجتماعية.

5. يجب توفير بيئة تعليمية تشجع على التعلم النشط والمشاركة الفعالة للطلاب، بما في ذلك توفير موارد تعليمية، وتقنية مناسبة؛ لتطبيق استراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس جميعها وليس الخاصة فقط.

6. تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وتنمية مهارات الابتكار من خلال استخدام استراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي تحفز على التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

7. توفير نظام تقييم شامل يقيم مهارات الطلاب الأكاديمية والنمائية بطريقة شاملة ومتوازنة، مع مراعاة تفاوتات الطلاب الفردية، باتباع منهاج تعليمي خاص بهم وبرامج تطبيقية على الحاسوب، تساهم في المشكلات لديهم، ورفع المستوى الأكاديمي لديهم.

8. تعزيز الأنشطة اللاصفية التي تساعد في تطوير مهارات الطلاب، وتعزيز التفاعل الاجتماعي والتعلم التجريبي والتطبيقي.

9. تقديم خدمات الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلمية أو اجتماعية، لضمان تحقيق النجاح الأكاديمي والنمائي للجميع في المدرسة.

10. دعم الأبحاث التعليمية والتطوير المستمر للمناهج واستراتيجية الوعي الصوتي؛ لرفع مستوى المهارات الأكاديمية والنمائية لطلبة العسر القرائي في المدارس الفلسطينية، وبجميع مراحلها التعليمية، مما يسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية للطلاب في فلسطين.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد حسن، عبد الحليم وعبد المحسن، على.(2020). برنامج تدريبي مبني على الوعي الصوتي والادراك السمعي في تحسين كتابة الظواهر اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الإملائية بالمرحلة الابتدائية ،مجلة جامعة أسيوط، كلية التربية م 20، ع 8 ، ص ص. 133-152،

اسماعيل، هبة. (2018). تنمية الإدراك السمعي مخل لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب المعالجة السمعية المركزية مكتبة عين الجامعة. مجلة الخدمة النفسية – كلية الاداب – جامعة عين شمس،ام11، ص ص 105-138

اسية، بخراز واخرون. (2022). فاعلية برنامج علاجي لاضطراب الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية[رسالة ماجستير غير منشورة]، الجزائر.

أمين، جنان. (2018). نظام التخزين الفونولوجي وعلاقته بظهور عسر القراءة، دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية.

انشاصي، لبنى. (2018). دور استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة والتربية،(36)، ج2.ص ص 412-397.

بالعروسي، مروة. (2020). فعالية برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الوادي.

بن قاسم كنزة، كرمدي محمد نور الدين. (2021). دراسة تقييمية للوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة، المجلة العلمة للتربية الخاصة. مج. 3، ع. 3،. ص ص. 156-175.

بوزيد أشواق، بالعلمي وجدان. (2020). فاعلية طريقة أورتون جلينجهام Gillingham - Orton في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي مستوى السنة الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية بابتدائية 19 مارس حي النصر بمدينة ورقلة. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر ،ص 134 - 1

التميمي، فهد. (2022). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل، مجلة أطفال الخليج ذوي صعوبات التعلم القراءة.م3،ع23،ص ص65-90.

جاري، البشير، غربي، عبد الناصر، والعيس، إسماعيل. (2021). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي بهدف تحسين القدرة القرائية لدى عسير القراءة: دراسة حالة تلميذ في السنة 4 ابتدائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. م07 .ع4.ص ص 155-189

جريش، عبد العزيز. (2023). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية للتلاميذ ذوي الاعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد. ع64 ، ص ص 371-410.

الجمعية الكويتية للديسلكسيا.(2007)

حسن، عمران حسن. (2022). مرز، هناء ابو ضيف، عبد اللطيف، اسماء عبد اللطيف، أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط،م38،ع8، ص ص 281-258.

حمزة، أحمد عبد الكريم .(2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، ط1،دار الثقافة: عمان الأردن.

الديار، مسعد. (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

الديسي، ربا .(2019). فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة بغرفة المصادر. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات،م9،ع3، ص ص59-89

زويرة شيخاوية، ياسمينة. (2023). أثر برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصري في تحسين عسر القراءة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بغرداية. مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية، م10،ع4،ص ص 135-145

الزيات، مصطفى. (2008). صعوبات التعلم الاستراتيجية التدريسية والمداخل العلاجية، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

سالم، اسلام صلاح الدين احمد .(2016). فاعلية التدريب على الوعي الفونولوجي في تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال المكفوفين. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، العدد السابع عشر.

السرطاوي عبد العزيز، وآخرون. (2008). طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة، دار الأوائل: الأردن.

سعداوي كريمة، وبلا كحل حفيظة. (2018). عسر القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة د. مولاي الظاهر سعيدة.

السعيدي، احمد .(2009) .).مدخل إلى صعوبات القراءة –برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

سليمان، السيد عبد. الحميد. (2013). صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها، عالم الكتب: القاهرة.

السيد ،محمود .(2020). استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة قفصة. مجلة الطفولة والدراسات التربوية، تونس.

شريف احمد باز. (2022). أثر الوعي الفونولوجي على تكوين المفاهيم اللغوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، المجلد الحادي عشر، مجلة التربية الخاصة، م،11(38)،177–211

الشوربجي والمحرسي. (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الاساسي في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.م11،ع3،ص ص666–668

صديق، لينا. (2008). صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية، جامعة الملك عبد العزيز، مجلة الطفولة العربية، م9،ع36،ص 80–97.

الصعيدي، نادية .(2017). برنامج لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمى فى التربية، جامعة عين شمس،م21،ع1،ص ص167–199

عاشور، منال. (2014). استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشاركة الوالدين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة حلوان مصر.

علي هداية، بدوي أحمد. (2022). برنامج مقترح قائم على النظرية المعرفية لتنمية مهارات الوعي الصوتي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، مجلة عالم العربية للناطقين بغيرها، م38،ع6، ص ص 1–32.

عواد، أحمد .(2011). استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح للنشر: القاهرة.

عودة، ايمن محمد .(2022) .).تقنين اختباري مهارات المعالجة السمعية والبصرية وايجاد فروق الأداء عليها لدى عينة من الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة في القراءة والحساب والملتحقين في غرف المصادر في الأردن. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الاردنية، عمان.

الفرا، إسماعيل جريش، عبد العزيز .(2023). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية للتلاميذ ذوي الاعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد.

الفرا، إسماعيل .(2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1–6)، [رسالة ماجستير غير منشورة]، غزة، فلسطين.

القرعان، أسمهان. (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع في المدارس الأساسية في محافظة اربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، رام الله فلسطين.م9،ع25، 136–149

قزاز، إمام، عبيد، محمود. (2015). بناء برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة لدى طلاب ذوي صعوبات الكتابة وقياس أثره على مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة المعهد العالمي للدراسة والبحث، 2 (1).

قصاص، امينة. (2020). دراسة الوعي الفونولوجي للأطفال عسيري القراءة لدى الطور الابتدائي دراسة ميدانية للأطفال عسيري القراءة سنة رابعة وخامسة ابتدائي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

كورات، كريمة(2017). صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة ميدانية في مدينة سعيدة[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة سعيدة.

لـ مصطفى منصوري.2015. التأخر الدراسي: أسبابه – آثاره وطرق علاجه

ماجدة السيد عبيد. (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط2، عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

مدفوني، كنزة، أريد، نوال. (2022). العسر القرائي في الطور الابتدائي السنة الثانية أنموذجا. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الآداب واللغات. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. الجزائر.

مسلم، مايسة. (2015). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، المركز القومي للتقويم والامتحانات، (14)، القاهرة.

مكي، دينا. (2020). الفروق في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحميل الإدراكي لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،م 3، ع(2).ص ص 231-308.

منيب، تهاني واخرون .(2021). مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عين شمس.

مهدي، طه. (2020). الكشف عن مدى استمرارية فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي للحد من صعوبات القراءة وتطوير مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،م17،ع120،ص ص47-73.

النتائج الأولية لطلبة فلسطين في دراسة بيزا ,(2022).مركز البحث والتطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم و (PISA) البرنامج الدولي لتقييم الطلبة

النجار، عبير .(2017). صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال.ط1،جامعة الحدود الشمالية.

الوقفي، راضي .(2008). صعوبات القراءة، صعوبات التعلم في اللغة، كلية الأميرة ثروت: الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. https://doi.org/01611461004900040762

Adolf, S., Baron, L., Bell, B., & Soggins, J. (2021). Spoken word learning with developmental language disorder or dyslexia. ASHA Journal.

AL-Qatawneh, Y. H. (2020). Effectiveness of a Computerized Program in the Treatment of Dyslexia in a Sample of Fourth Grade Students. Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

Arikan, S., & Babur, N. (2021). Teachers' knowledge and perception about dyslexia: Developing and validating a scale. International Journal of Assessment Tools in Education.

Baddeley, A. D. (2003). Working Memory & Memory Language, Department of Experimental Psychology, University of Bristol, UK.

Baddeley, A. D. (2007). Working Memory, Thought, and Action. New York: Oxford University Press Inc.

Barbosa, T., 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, 22(2), 201-218.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5), American psychiatric association(2013)

Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), American Psychiatric Association. (2013).

Dushanova, J., et al. (2021). Protocol for visual intervention of developmental dyslexia. Sofia, Bulgaria.

Eden, G. F. (2007). The International Dyslexia Association (IDA).

Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K., & Shaywitz, S. E. (2010). Uncoupling of reading and IQ over time: Empirical evidence for a definition of dyslexia. Psychological Science, 21(1), 93-101.

Friedmann, N., Kerbel, N., Shvimer, L. (2010). Developmental Attentional Dyslexia.

Goher, R. H. A. (2019). The effect of a multisensory structured EFL program on developing dyslexia primary pupils' phonological awareness and spelling. Journal of Education Science, 27(2),

Guinevere, F. Eden. (2007). The International Dyslexia Association (IDA)

Helland, T., Morken, F., & Helland, W. A. (2023). Disentangling dyslexia from typical L2-learning in emergent literacy.

International Dyslexia Association (IDA). (2018). Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading. IDA.

Jurgen, T. (2011). Effectiveness of computer-based treatment for dyslexia in a clinical care setting: Outcomes and moderators, Educational Psychology, University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands IWAL Institute, Amsterdam.

Krueger, P. J. (2021). K-3 teacher and administrator knowledge of dyslexia and foundational reading skills (Theses and Dissertations. 3930). University of North Dakota. https://commons.und.edu/theses/3930

Ladjal, Y. (2022). Dyslexia development in the schoolchild and some treatment programs, University of Kasdi Merbah Ouargla (Algeria), Journal of El Hikma for Philosophical Studies.

Lindstrom-Sandahl, H., et al. (2023). Effects of a phonics intervention in a randomized controlled study in Swedish second-grade students at risk of reading difficulties.

Mundy, I. R., & Hannat, P. (2020). Exploring the phonological profiles of children with reading difficulties: A multiple case study. University of Birmingham.

Palser, E. R., Veziris, C. R., Morris, N. A., K. Roy, A. R., Watson-Pereira, C., Holley, S. R., Miller, B. L., Gorno-Tempini, M. L., & Sturm, V. E. (2024). Elevated unanticipated acoustic startle reactivity in dyslexia. Dyslexia, 30(3), e1779. https://doi.org/10.1002/dys.1779

Panel Naama, F., Noa, K., & Lilach, S. (2010). Developmental attentional dyslexia.

Pavildis, G. W. (1990). The perspectives on Dyslexia, New York: John Willecy & Sons.

Piotrowska, B. (2018). Investigating the Performance and Underlying Mechanisms of a Novel Screening Measure for Developmental Dyslexia: Implications for Early Identification.

Schwarz, J., Lizarazu, M., Lallier, M., & Klimovich-Gray, A. (2024). Phonological deficits in dyslexia impede lexical processing of spoken words: Linking behavioral and MEG data. Cortex, 171, 204-222. doi: 10.1016/j.cortex.2023.10.003.

Shuhui, J., & Koay, P. S. (2014). The identification of Dyslexia in Pre-school Children in a Multilingual Society, Dyslexia Association of Singapore, Asia Pacific Journal of Developmental Differences.

Sigurdardottir, H. M., & Kristjánsson, Á. (2023). The role of visual factors in dyslexia.

Sigurdardottir, H. M., Ólafsdóttir, I. M., & Devillez, H. (2021). Words as visual objects: Neural and behavioral evidence for high-level visual impairment in dyslexia.

Skubic, G., & German. (2021). Supportive development of phonological awareness through musical activities according to Edgar Willems.

Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. Journal of Research in Special Education Needs, 13(1), 7-14.

Snowling, M. J., et al. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present, and future. Published online.

Stein, J. (2014). Dyslexia: The role of vision and visual attention. Current Developmental Disorders Reports, 1(4), 267-280. PMC420399.

Tibi, S., & Kirby, J. R. (2018). Investigating Phonological Awareness and Naming Speed as Predictors of Reading in Arabic. Scientific Studies of Reading.

Tijms, J. (2011). Effectiveness of computer-based treatment for dyslexia in a clinical care setting: Outcomes and moderators, Educational Psychology, University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands IWAL Institute, Amsterdam.

Tobbi, S. (2020). Dyslexia Between Reality and Misconception: Investigating Algerian ELF Teachers' Awareness of Dyslexia. Journal of Psychological and Educational Sciences.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2012). Test of Word Recognition Efficiency (Second ed.). Pro-Ed. https://doi.org/10.32388/a2feop

Torgeson, J. K. (2001). Empirical and Theoretical Support for Direct Diagnosis of Learning Disabilities by Assessment of Intrinsic Processing Weaknesses Executive Summary. Florida State University.

Washburn, E., Mulcahy, C., & Musante, G. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15(2), 169-171.

Yahya Hussain AL-Qatawneh. (2020). Effectiveness of a computerized program in the treatment of dyslexia in a sample of fourth-grade students. Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan

Yassine, L. (2022). Dyslexia development in the schoolchild and some treatment programs, University of Kasdi Merbah Ouargla (Algeria), Journal of El Hikma for Philosophical Studies.

Yopp, K., & Yopp, H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play! Young Children, 64(1), 12-18.

Yopp, K., & Yopp. H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play! Young Children, 64, 1, 12- 18.

الملحقات

ملحق رقم (1): البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولية

استبانة الوعي الصوتي

#	إسم التمرين	أنجز	لم ينجز	ملاحظات
1	**التمرين الأول : الوعي الصوتي بين الاصوات** أ : صوت طويل – صوت قصير ب: صوت عالي – صوت منخفض			
2	**التمرين الثاني : التعرف على أنواع أصوات مختلفة** صوت الحصان – صوت الكلب صوت الفيل – صوت القط			
3	**التمرين الثالث : التعرف على الكلمات التي تتشابهة بالصوت الأول** أصوات متشابهة بالحرف الاول ساعة – سيف سفينة – سمكة سلطعون – سيارة			
4	**التمرين الرابع : التعرف على الصوت المختلف في بداية الكلمة** **الصوت الشاذ للحرف الأول في الكلمة** طيارة – طابة أسد – طبلة			
5	**التمرين الخامس : إدراك الأصوات المتشابهة في آخر الكلمة** ورد – ولد يد – أسد			
6	**التمرين السادس : التعرف على الصوت المختلف في نهاية الكلمة** ورد – يد كاسة – أسد			
7	**التمرين السابع : لفظ مقاطع طويلة حرف المد" آ"** با – تا – حا فا – سا – طا ما – ها – لا			

#	إسم التمرين	أنجز	لم ينجز	ملاحظات
8	**التمرين الثامن: لفظ مقاطع قصيرة – حركة الفتحة** بَ – تَ – حَ فَ – سَ – طَ مَ – هَ – لَ			
9	**التمرين التاسع : لفظ المقطع القصير – الضمة** بُ – تُ – حُ فً – سُ – طُ مُ – هُ – لُ			
10	**التمرين العاشر: المقطع الصغير – الكسرة** تِ – بِ – حِ فِ – سِ – طِ مِ – هِ – لِ			
11	**التمرين الحادي عشر: لفظ المقطع الطويل – حرف المد" و" (تكملة)** تَ تو – بَ بو – حَ حو فَ فو – سَ سو – طَ طو مَ مو – هَ هو – لَ لو			
12	**التمرين الثاني عشر: التمييز الصوتي بين المقطع الطويل، وبين المقطع القصير** لفظ المقطع الطويل مقابل المقطع القصير تَ تا – بَ با – حَ حا فَ فا – سَ سا – طَ طا مَ ما – هَ ها – لَ لا			
13	**التمرين الثالث عشر: لفظ المقطع الطويل مقابل المقطع القصير** تُ تو – بُ بو – حُ حو فُ فو – سُ سو – طُ طو مُ مو – هُ هو – لُ لو			
14	**التمرين الرابع عشر: لفظ المقطع الطويل – حرف المد" ى"** تي – بي – حي في – سي – طي مي – هي – لي			
15	**التمرين الخامس عشر: لفظ المقطع الطويل مقابل الصغير** تِ تي – بِ بي – حِ حي			

#	إسم التمرين	أنجز	لم ينجز	ملاحظات
	فِ في – سِ سي – طِ طي مِ مي – هِ هي – لِ لي			
16	**التمرين السادس عشر: التحليل لمقاطع** ماما – دارٌ – جَمَلٌ – وَرَقَةٌ وَلَدٌ – شَجَرَةٌ			
17	**التمرين السابع عشر: تمييز طول الجملة** حِصانٌ – فيلٌ كَلْبٌ – فأرٌ فَراشَةٌ – جَمَلٌ وَلَدٌ – أبٌ عَنْكَبوتٌ – أسَدٌ			
18	**التمرين الثامن عشر: ما هو عدد الكلمات في كل جملة** وَقَفَ الْخبازُ يَخْبزُ الْعَجينَ الْكَلْبُ يَنْبَحُ يَسْقُطُ المَطَرُ على الأرْض			
19	**التمرين التاسع عشر: تمييز الحرف الأول** بابٌ وَرْدٌ سَريرٌ حصانٌ			
20	**التمرين العشرون: تمييز الحرف الأخير** بَيْتٌ جَرْوٌ ضَعيفٌ قَريبٌ			
21	**التمرين الحادي والعشرون: كلمات لها معنى آخر عندما نحذف الحرف الأول** رعد شجرة سقط تفاح مهر باب			
22	**التمرين الثاني والعشرون: ما هو عدد الأحرف في الكلمات التالية؟** توتٌ تُفاحٌ وَقَفَ رَغيفٌ دَجاجٌ بَقَرَةٌ			
23	**التمرين الثالث والعشرون: تمييز حروف الصورة**			

#	إسم التمرين	أنجز	لم ينجز	ملاحظات
24	**التمرين الرابع والعشرون: تطوير الوعي البصري والسمعي، ملائمة الحرف للصوت** أ – ب – ت – ث – ج – ح – خ – د – ذ – ر– ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ع – غ – ف– ق – ك – ل – م – ن – هـ – و – ي.			
25	**التمرين الخامس والعشرون: التمييز البصري بين الاحرف والكلمات** د قِرْد ب باب ر دار ل هلال ف فلاح س سمكة ح تفاح ص صوص			
26	**التمرين السادس والعشرون: كتابة الاحرف**			
27	**التمرين السابع والعشرون: كتابة الاحرف**			
28	**التمرين الثامن والعشرون: قص وتلصيق**			

نتائج التقييم:

المهارات التي لا يتقنها:

1- المهارة +مثال:

2- المهارة + مثال:

3- المهارة + مثال:

الخطة العلاجية :

ملحق رقم (2): الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة العربية الامريكية

كلية الدراسات العليا

برنامج دكتوراه التربية

الخاصة

حضرة الاستاذ/ ة المحترم/ة.

تحية طيبة،

تجري الباحثة دراسة بعنوان: " **فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية**؛ وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من الجامعة العربية الامريكية، ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتطوير اداة الدراسة وهي: مقياس **فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية**، **راجية من حضرتكم التعاون معي وإعطائي البيانات المطلوبة والصحيحة، علما بأن البيانات في هذه الاستمارة هي لأغراض دراسية بحثية فقط.**

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: سلام اسيا

إشراف: أ.د. محمود عبيد

القسم الأول : المعلومات الشخصية

برجاء وضع اشارة (√) في المربع الذي يناسبك :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

لقد اعتمد التوزيع الآتي للفقرات في عملية تصحيح فقرات أداة الدراسة واستخراج النتائج وفقا لطريقة ليكرت الرباعية.

برجاء وضع اشارة (√) في المربع الذي يناسبك

الرقم	المؤشرات	1	2	3	4
محور الكتابة والقراءة					
1.	-كتابة الحروف الهجائية بالشكل الصحيح.				
2.	-قراءة كلمات تشتمل على حروف متشابهة في الشكل مثل: (ب ت ث).				
3.	-كتابة الكلمات السهلة غيباً.				
4.	-اعادة الكلمات (سهلة). من وراء الاخصائي/ة بالترتيب.(ذاكرة سمعية تتابعية).				
5.	-اعادة الكلمات (أصعب قليلا من السابقة)من وراء الاخصائي/ة بالترتيب.(ذاكرة سمعية تتابعية).				
6.	-كتابة الكلمات الصعبة غيباً.				
7.	-التمييز بين الكلمة التي لها معنى من التي بدون معنى بعد قراءتها من قبل المفحوص.				
8.	-إعادة كتابة حروف بالترتيب بعد مشاهدتها من قبل المفحوص.				
9.	-تمييز كلمة غير واضحة وتحديدها. (إغلاق بصري(				
10	-إعادة الحروف بالترتيب من وراء الأخصائي/ة بالترتيب.				
11	-تمييز كلمة فيها حرف معكوس. (خط مفرغ).				
12	-تمييز كلمة فيها حرف معكوس. (الخط عادي)				
13	-اتباع التعليمات بشكل حرفي				
محور التمييز البصري والسمعي					
14	-تمييز بصري الى حرف من بين حروف متشابهة في الشكل.				
15	-التمييز البصري للحروف المعكوسة.				

16	–تمييز شكل/ حرف مشابه الى شكل محدد.				
17	–تميز الكلمة المشابهة للكلمة في المحددة				
18	–إعادة الجمل من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).				
19	–قراءة الكلمات وتمييز الكلمات المتناسقة في الصوت.				
20	–تمييز كلمة محددة من كلمات متشابهة في الشكل.				
21	–تمييز شكل جملة مشابه لشكل محدد.				
22	–نقل نموذج من اليمين إلى الشمال.				
23	–إعادة الجمل المركبة من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).				
24	–إعادة رسم الصورة الأولى بعد النظر اليها 5–15 ثانية.				
25	–تمييز كلمة محددة من بين كلمات مشابهة في الشكل.				

ملحق رقم (3): قائمة المحكمين

#	اسم المحكم	التخصص العلمي	الرتبة العلمية	مكان العمل
1	أ. د. محمد إسماعيل أبو شعيرة	تربية خاصة	أستاذ	جامعة تبوك
2	أ. د. إبراهيم عبد الله الزريقات	تربية خاصة	أستاذ	الجامعة الأردنية
3	أ. د. أحمد محمد بني ملحم	تربية خاصة	أستاذ	جامعة اليرموك
4	أ. د. هيام موسى التاج	تربية خاصة	أستاذ	جامعة عمان العربية
5	د. نور طلال البدور	تربية خاصة	أستاذ مشارك	جامعة الحسين بن طلال
6	د. رضوان عبد السلام أبو يوسف	الموهبة والتربية الخاصة	أستاذ مساعد	جامعة عمان العربية
7	د. فيصل أحمد عبد الفتاح	القياس والتقويم	أستاذ مساعد	جامعة عمان العربية
8	د. معاذ سليم رشيد عمر	المناهج وأساليب تدريس الرياضيات	أستاذ مساعد	جامعة فلسطين خضوري
9	د. صفاء محمد العلي	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية

ملحق رقم (4): البرنامج التدريبي المقترح بصورتة النهائية

البرنامج التدريبي– لتحسين الوعي الصوتي للطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية.

توصيف البرنامج التدريبي

هو برنامج تدريبي جمعي تم بناؤه بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات كدراسة علوش (2023)، وسلام (2022)، قدوري، مشيري (2020)، ودراسة Alloway & (2020) Carpenter **و**(2002) .Archer, A. L., Gleason, M., & Vachon, V، وحسو (2021) وحمدي (2020)، ودراسة (2018) .Cihak, D. F., & Smith, C. C، في موضوع الوعي الصوتي (نموذج بدلي المطور) مهارات القراءة وعلاقتها بالعسر القرائي، وبعد الاطلاع على البرامج العلاجية الخاصة في تحسين الوعي الصوتي ووالقراءة.

فلسفة وأسس بناء البرنامج

قامت الباحثة بتطوير البرنامج التدريبي بالاعتماد على مكونات الوعي الصوتي التي وردت في الدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقاً من خلال استراتيجية التكرار والتسميع لكيلا يتلاشى بصفته مسؤولاً عن عمليات الانتباه الضرورية لتنظيم المعلومات فلا بد من العمل على مساعدته عن طريق ترميز المعلومات. طريقة ترميز، تجزئة وتصنيف المعلومات تعمل على إبقاء المعلومات وتخزينها.

أهمية البرنامج

- البرنامج يسلط الضوء على ضرورة الاهتمام في تنمية الوعي الصوتي وتحسين مهارات القراءة لدى طلبة العسر القرائي.

- يساهم من خلال تطبيقه على فئات أخرى من الطلبة ذوي العسر القرائي (موهوبين ذوي عسر قرائي، طلبة المرحلة الإعدادية ذوي العسر القرائي وغيرها)، وفحص فاعليته وأثره على هذه الفئات.

أهداف البرنامج

الأهداف العامة

- تحسين أداء الوعي الصوتي بمكوناتها المختلفة لدى طلبة العسر القرائي.
- تحسين الآليات المعرفية الشعورية (الانتباه).
- تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي.

الأهداف الخاصة

- تحسين المكون البصري المكاني لدى طلبة العسر القرائي.
- تحسين المكون الصوتي اللفظي لدى طلبة العسر القرائي.
- تحسين مكون المعالج المركزي التنفيذي لدى طلبة العسر القرائي.
- تحسين مكون مصدر الاحداث لدى طلبة العسر القرائي.
- تحسين مهارة القراءة لدى طلبة العسر القرائي، من خلال: (تحسين التجهيز القرائي، تحسين مهارة التهجئة، تحسين فهم المقروء).

خطوات بناء وتطبيق البرنامج

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحاليّة، لوحظ إن الدراسات تتفق فيما بينها بالنسبة لمهارات الوعي الصوتي واهميتها في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعسر القرائي. وهنا تمّ تحديد واختيار مكونات الوعي الصوتي بحسب نظرها تشكّل الحل الأمثل لعلاج صعوبات القراءة.

- الاطلاع على دراسات سابقة التي قامت بتطبيق برامج تدريبية مشابهة لتحسين الذاكرة العاملة، كدراسة بالعروسي، البشير (2020)، ودراسة العبري (2019).

- قامت الباحثة في الدراسة الحالية ببناء البرنامج التدريبي الذي يتلاءم بمحتواه ومضمونه مع مشكلة الدراسة.

محتوى البرنامج التدريبي

- يحتوي البرنامج التدريبي على (48) حصة تضم في طياتها نشاطات متسلسلة من البسيط إلى المركب، يمتد تطبيق البرنامج لمدة 3 أشهر بمعدل 3-4 حصص أسبوعية.

- احتوى البرنامج على تمارين خاصة بتنمية الوعي الصوتي بمكوناتها الأربعة (المكون البصري المكاني، المكون الصوتي اللفظي، مكون المعالج المركزي التنفيذي، مكون مصدر الاحداث).

- تم تنظيم محتوى البرنامج في أربعة وحدات، تناولت كل وحدة منها مركب معين من مركبات الذاكرة العاملة.

مخرجات البرنامج

- تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي.

- تقليص الفجوات التعليمية بين طلبة العسر القرائي وأقرانهم.
- تنشيط المهارات المعرفية/ الذهنية، والتعلم النشط.
- اكساب استراتيجيات تعلم جديدة.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة (قراءة، كتابة، فهم مقروء والتعبير).

محتوى وحدات البرنامج

1. الخلفية العامة للوحدة.
2. الهدف العام للوحدة: الهدف المباشر المراد تحقيقه.
3. الأهداف الخاصة: تتفرع من الهدف الرئيس للوحدة.
4. الاختبار القبلي من أجل معرفة قدرات الطلبة فيما يخص محتوى الوحدة قبل التطبيق.
5. محتوى الوحدة: يشتمل على الأنشطة التعليمية المختلفة كافةً، وتنوعت بين قراءة لنصوص وفق أساليب لتحسين الذاكرة العاملة، أنشطة الكترونية، صور وبطاقات لكلمات وجمل مختلفة.
6. الاختبار البعدي: للتحقق من مدى تحقيق الأهداف المرجوة من الوحدة.

الأنشطة والوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج

يهدف البرنامج إلى تنمية الوعي الصوتي بمحتوياتها الأربعة (المكون البصري المكاني والمكون الصوتي اللفظي ومكون المعالج المركزي التنفيذي ومكون مصدر الأحداث)، رفع مستوى القراءة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي وسيتم ذلك من خلال التركيز على ما يلي: (تنمية مهارات ذهنية وتنمية مهارات تعليمية وتفعيل الذاكرة قصيرة المدى وتسمية سريعة وتفعيل الذاكرة طويلة المدى واسترجاع من الذاكرة والبحث البصري وتجهيز المعلومات ومعالجتها).

يتم تحقيق ذلك من خلال الاستعانة ببعض الأدوات والوسائل:

- كالصور والبطاقات المكتوب عليها جمل وكلمات وبطاقات محوسبة وأنشطة الكترونية وكتاب اللغة العربية للصف السابع والعاب ذاكرة وسرعة والعاب تركيبية وبازل كلمات وجمل ولعبة التذكر المتسلسل بحلقة دائرية والعاب محوسبة (لتحفيز القراءة).
- نصوص محوسبة:

https://www.thinglink.com/ scene/1553331597325893635

- مواقع لنصوص سماعية:

https://www.nosuos.com/2-middle_school/class-2-7.html

- رابط كتاب الصف السابع:

https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103090838#.3.9995.6.default

- أنشطة تفاعلية محوسبة للنصوص المختارة:

https://www.thinglink.com/scene/1553331597325893635

- أنشطة ووسائل محوسبة للتقييم مرفقة في نهاية كل وحدة من وحدات البرنامج.

تقويم البرنامج

تم اتباع طريقة التقويم التكويني في البرنامج حيث بالإضافة للتقويم القبلي والبعدي، سيتم تقييم كل وحدة بعد الانتهاء من تمرير الحصص الخاصة بها.

1. تقييم بعد انتهاء كل حصة أو الجلسة (من قبل الباحثة).

2. تقييم المهارة بعد الانتهاء من تمرير البرنامج كليا (من قبل المعلمة أو المدربة).

3. التقويم القبلي: ويتم قبل تنفيذ البرنامج حيث يهدف إلى قياس الوعي الصوتي ومستوى القراءة لدى عينة البحث.

4. التقويم التكويني أثناء تطبيق البرنامج: يتم اثناء تنفيذ البرنامج وبعد الانتهاء من كل وحدة، من خلال أسئلة وأنشطة متنوعة خلال التطبيق بهدف معرفة مدى فهم واستيعاب الطلبة للأنشطة وتجاوبهم معها ومدى تقدمهم. وزن التقييم لكل محور يعادل25%، والوزن الكلي للأربع محاور يعادل 100%.

5. التقويم البعدي: يتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج من خلال القياسات المتكررة، حيث تم استخدام اختبار الوعي الصوتي واختبار مستوى القراءة (عميت). لتحديد مستوى التحسن الحاصل لدى عينة الدراسة بعد التطبيق الكلي للبرنامج وبالتالي الحكم على مدى فاعليته.

تنفيذ البرنامج

قبل تنقيذ البرنامج تم أخذ الموافقة، وتم تطبيق البرنامج وفق الخطوات التالية:

1. تقويم قبلي.

2. تطبيق البرنامج.

3. تقويم تتبعي.

4. تقويم بعدي.

التوزيع الزمني لحصص البرنامج

- حصة تمهيدية.
- تنمية مهارات ذهنية. (4 حصص).
- تنمية مهارات تعليمية. (3حصص).
- تفعيل الذاكرة قصيرة وطويلة المدى. (4 حصص).
- تسمية سريعة واسترجاع من الذاكرة. (3 حصص).
- البحث البصري. (3 حصص).
- تجهيز المعلومات ومعالجتها. (4 حصص).
- الاملاء. (حصتان).
- حصة تقييمية.

وبهذا تكون المدة الكلية للبرنامج (48حصة) بمعدل 3-4 حصص أسبوعية، مدة الحصة (45 دقيقة)، حيث يستغرق تطبيق البرنامج 12 أسبوعاً.

مبررات اختيار النصوص في البرنامج

1. النصوص تتلاءم مع جيل المفحوص(الطالب).
2. النصوص تتلاءم مع منهاج الصف السابع.
3. النصوص تتلاءم مع مهارات الوعي الصوتي.
4. تعمل النصوص على إكساب الطالب ثروة لغوية عالية.
5. النصوص تهتم بتطوراللغة وتكسب الطالب مهارات الوعي الصرفي (التطبيق الصرفي).

الخطة المفصلة لوحدات البرنامج (3-4 ساعات تدريبيه أسبوعية)

1. التخزين والمعالجة اللفظية. (تنمية مهارات ذهنية).
2. التخزين والمعالجة البصرية. (بحث بصري، تسمية سريعة).
3. المعالجة التنفيذية المركزية. (استرجاع من الذاكرة، تنمية مهارات تعليمية).
4. ربط المعلومات. (تجهيز المعلومات ومعالجتها).

الوحدة الأولى: التخزين والمعالجة اللفظية (تنمية مهارات ذهنية)

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة من تمكين الطالب من تنمية المهارات الذهنية وذلك من خلال تحقيقه لمجموعة من الأهداف الخاصة المتمثلة فيما يلي:

1. أن يتمكن الطالب من تفعيل الذاكرة البصرية والسمعية بالاستعانة بالكلمات المعروضة عليه واستنتاج عنوان النص.
2. أن يتمكن الطالب من التعرف على الكلمات التي تعرض عليه من النص والاحتفاظ بها في ذاكرته واسترجاعها عند الحاجة أو عند الطلب منه.
3. أن يتذكر الطالب الكلمات المعروضة عليه و إن يسترجعها من الذاكرة.

الاختيار القبلي: لفحص مدى تمكن الطالب من المهارات السابقة المذكورة أعلاه، وذلك من خلال فحص ما يلي:

1. مدى قدرة الطالب على تفعيل الذاكرة البصرية والسمعية من خلال البطاقات والنجاح في استنتاج عنوان النص.
2. مدى قدرة الطالب على التعرف على الكلمات الخاصة بموضوع النص.
3. مدى قدرة الطالب على تذكر الكلمات واسترجاعها.

محتوى الوحدة وإجراءاتها التدريبية

الحصـــة الأولى (تنمية مهارات ذهنية) مدة الحصـــة 45 دقيقة، ســـيتم تمرير الحصـــة بطريقة جماعية (3-4 طلاب قي كل مجموعة).

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من تنمية مهارات ذهنية (ذاكرة بصرية وسمعية، ذاكرة قصيرة وبعيدة المدى، تسمية، استرجاع من الذاكرة).

- **الأدوات:** 5 بطاقات تحتوي كل بطاقة على كلمة من النص. و3 بطاقات تحتوي كل بطاقة على جملة من النص. (تعرض على اللوح، أو بواسطة جهاز العرض).

عنوان النص- انفلُوَنْزا الطُّيور المعرفةُ تُحَجِّمُ الْخَوف.

الكلمات هي: (مصاب، طيور، مرض، أعراض، فيروس).

الكلمات هي: (مصاب، طيور، مرض، أعراض، فيروس).

الجمل هي:

1. الانسان المصاب تظهر عليه الاعراض العادية.
2. ليس هنالك علاج لأي نوع من أنواع الانفلونزا.
3. اجتاحت العالم موجة من الذعر.

الانسان المصاب تظهر عليه الاعراض العادية.

ليس هنالك علاج لأي نوع من أنواع الانفلونزا.

اجتاحت العالم موجة من الذعر.

- **النشاط:** يثير المدرب أو المعلم الأسئلة من خلال عرض بطاقات كتب عليها عنوان النص، وجمل من النص. ثم يطلب من التلميذ محاولة النظر إلى الكلمات ومحاولة التذكر. هل رآها من قبل؟ ما تعني له؟ هل ينجح بقراءتها؟ والخ..)، المدة الزمنية من 5–10 دقائق.

الحصة الثانية: تمييز الكلمات والصور المرتبطة بالنص.

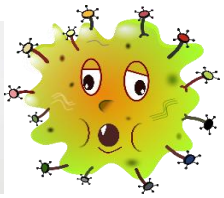
- **الهدف:** إن يميز الطالب الكلمات والصور المرتبطة بالنص.
- **الأدوات:** 4 بطاقات ورقية كتبت عليها كلمات وتم إضافة صورة لكل كلمة.
- **النشاط:** على التلميذ التمعن في الكلمات والصور، التعرف على الصور المرتبطة بالنص. واستثناء الكلمة والصورة غيرالمرتبطة بالنص.

بطاقات الكلمات:

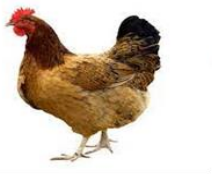
1. مريض، جرثومة، أصابع، طيور، برتقال.
2. انفلونزا، الاقفاص، دجاجةٌ، بقرةٌ، طفلٌ.
3. لحوم، صداع، ألبان، الأكل، صابون.
4. غسل، اليدين، ماء، شاي، عالم.

مثال للبطاقات المستخدمة:

مريض	جرثومة	أصابع	طيور	برتقال



انفلونزا	الاقفاص	دجاجةٌ	بقرةٌ	طفلٌ



لحوم	صداع	ألبان	الأكل	صابون

غسل	اليدين	ماء	شاي	عالم

الحصة الثالثة: تذكر الجمل ومحاولة قراءتها

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من تمييز الجمل المرتبطة بالنص ومحاولة قراءتها.

- **الأدوات:** 5 بطاقات تحتوي كل بطاقة على جملة مرتبطة بالنص تعرض بواسطة جهاز العرض أو على بطاقات ورقية.

الجمل هي:

1. الانسان المصاب تظهر عليه الأعراض العادية.
2. ليس هنالك علاج لأي نوع من أنواع الانفلونزا.
3. اجتاحت العالم موجة من الذعر.
4. يصاب الكلاب بداء الكلب.
5. ظهرت أول حالة إصابة بين البشر.

1) الانسان المصاب تظهر عليه الاعراض العادية.
2) ليس هنالك علاج لأي نوع من أنواع الانفلونزا.
3) اجتاحت العالم موجة من الذعر.
4) يصاب الكلاب بداء الكَلَب.
5) ظهرت أول حالة إصابة بين البشر.

- **النشاط:** يعرض المدرب البطاقات أمام الطالب ويطلب منه تمييز الجمل المرتبطة بالنص ومن ثم قراءتها.

مثال للبطاقات المستخدمة

الانسان المصاب تظهر عليه الاعراض العادية.
ليس هنالك علاج لأي نوع من أنواع الانفلونزا.
اجتاحت العالم موجة من الذعر.

الحصة الرابعة: قراءة الكلمات، تكرارها وتخزينها

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من قراءة الكلمات، تكرارها وتخزينها.
- **الأدوات:** 5 بطاقات تحتوي على كلمات بدرجات صعوبة متفاوتة تعرض بواسطة جهاز العرض.

البطاقات:

1. مرض، مصاب، بشر، جرثومة.
2. جرثومة، أصابع، طيور، انسان.
3. انفلونزا، الاقفاص، دجاجةٌ، فيروس.
4. لحوم، صداع، الأكل، صابون.
5. غسل، اليدين، ماء، عالم.

مرض، مصاب، بشر، جرثومة.

جرثومة، أصابع، طيور، انسان.

انفلونزا، الاقفاص، دجاجةٌ، فيروس.

لحوم، صداع، الأكل، صابون.

غسل، اليدين، ماء، عالم.

- **النشاط:** يعرض المدرب البطاقات على اللوح كل بطاقة تحتوي على 4 كلمات ثم يطلب إلى الطالب تكرارها، في البداية ينطقها داخلياً (في ذهنه) ومن ثم قراءتها جهرياً.

مثال للبطاقات المستخدمة:

بطاقة (1):

مرض، مصاب، بشر، جرثومة

بطاقة رقم(2):

انفلونزا، الاقفاص، دجاجةٌ، فيروس

بطاقة رقم(3):

انفلونزا، الاقفاص، دجاجةٌ، فيروس

التقييم النهائي (البعدي) للوحدة الأولى: (وزن التقييم 25%).

في نهاية تمرير الحصص الأربعة المتعلقة بالوحدة الأولى (تنمية المهارات الذهنية)، سيتم تمرير نشاط محوسب لفحص مدى تمكن الطلاب من المهارات التي تم تمريرها، ولمعرفة مدى تحقق أهداف الوحدة يتم الانتقال إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة 70–80%.

النشاط المحوسب:

محور 1..pptx نص محوسب.pptx

الوحدة الثانية: التخزين والمعالجة البصرية. (بحث بصري، تسمية سريعة).

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى مساعدة الطالب على التمكن من البحث البصري (تمييز، اصغاء، تجزئة للمثير المطلوب + وتيرة البحث) والتسمية السريعة.

الاهداف الخاصة:

1. أن يبحث الطالب بصرياً وينتقي كلمات من النص.
2. أن يميز الطالب بصرياً الكلمات المعروضة أمامه على البطاقات.
3. أن يسمي الطالب الكلمات التي نجح في تمييزها.
4. أن يكرر الطالب الكلمات التي قام بتسميتها.

الاختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة الطالب ومستواه فيما ذكر أعلاه وذلك من خلال التحقق من:

1. قدرة الطالب على البحث البصري داخل النص.
2. قدرة الطالب على التسمية السريعة.

محتوى الوحدة وإجراءاتها التدريبية

الحصة الأولى: البحث والتمييز البصري

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من البحث والتمييز البصري لكلمات داخل النص.
- **الأدوات:** لعبة المثير البصري، 5–10 كلمات معروضة على بطاقات، نص من منهاج الصف السابع (الحمامة والثعلب ومالك الحزين).
- **عنوان النص:** الحمامة والثعلب ومالك الحزين.

الكلمات هي: (حمامة، تبيض، النخلة، فراخها، ثعلبٌ، الحزين، عابسةً، الحزين، شاطئ، مالك).

(حمامة، تبيض، النخلة، فراخها، ثعلبٌ، الحزين، عابسةً، الحزين، شاطئ، مالك).

النص:

الحمامة والثعلب ومالك الحزين

زعَموا إن حمامة كانت تبيضُ في رأس نخلةٍ ذاهبةٍ في السماء. وكانت الحمامة تنقُلُ العُشَّ إلى رأس تلكَ النخلَة بشدةٍ وتعبٍ ومشقةٍ، لبعدِ النخلةِ وعُلُوِّها. وكانت بعد ذلك تبيضُ وتحضِنُ بيضها فإذا أنفقصَ البيضُ وكَبُرَ فراخَها، جاءها ثعلبٌ، وقفَ تحت النخلةِ فصاحَ بها وهدّدها إن يأتي إليها إذا لم تعطِه فراخَها، فتُلقيها إليه.

وذاتَ يومٍ، وكان قد كبُرَ لها فرخانِ، إذ اقبلَ مالكُ الحزينِ فوقعَ على النخلةِ. فلمّا رأى الحمامةَ كئيبةً حزينةً شديدة الهمّ قال لها: "يا حمامةُ، مالي أراكِ عابسةً حزينةً سيئةَ الحالِ؟"

فقالت له: "يا مالكَ الحزينِ، إن ثعلباً دهيتُ به، كلّما كان لي فرخانِ جاءَني يتهدَّدني ويصيحُ في اصلِ النخلةِ فأخافُ منه، فأطرح إليه فرخي."

فقالَ لها مالكُ الحزين: "إذا أتاكِ ليفعلَ ما تقولينَ، فقولي لهُ: لا القيَ إليكَ فرخيَّ, واصعدْ إلى هنا وخاطر بنفسكَ، فإذا فعلتَ ذلكَ، وأكلْتَ فرخيَّ طرتُ عنكَ ونجوتُ بنفسي". فلمّا علّمَها مالكُ الحزينِ هذه الحيلةَ طارَ فوقعَ على شاطئِ نهرٍ، واقبلَ الثعلبُ، فوقفَ تحتَ النخلةَ، ثم صاحَ كما كانَ يفعلُ، فأجابتْهُ الحمامةُ بما علّمها مالكُ الحزينِ.

فقال لها: "أخبريني، من علّمَكِ هذا؟" فقالتْ: "علّمني مالكُ الحزينِ."

فتوجَّهَ الثعلبُ حتى رأى مالكُ الحزينِ على شاطئِ النهرِ فوجدَهُ واقفاً، فقالَ لهُ الثعلبُ: "يا مالكُ الحزينِ، إذا أتتْكَ الريحُ عن يمينِكَ فأينَ تضعُ رأسكَ؟"

قال: "عن شمالي".

قال:"فإذا أتتكَ عن شِمالِكَ، أين تضعُ رأسكَ؟"

قال: "أجعلهُ عن يميني أو خلفي."

قال: "إذا أتتكَ الريحُ من كلِّ مكان وكلِّ ناحيةٍ أينَ تجعلهُ؟"

قال: "اجعلهُ تحتَ جناحيَّ."

قال: "وكيفَ تستطيعُ إن تجعلهُ تحتَ جناحيْكَ، لا أظنُّ انَّكَ تستطيعُ فعلَ ذلك، فأرِني كيفَ تصنعْ!"

فأدخلَ الطائرُ رأسَهُ تحتَ جناحيْهِ، فوثبَ عليهِ الثعلبُ مكانَهُ، فأخذَهُ وضربَهُ وكسرَ عنقَهُ ثمَّ قالَ: "يا عدوَّ نفسَهُ ترى الرأيَ للحمامةِ وتعلِّمَها الحيلة وتعجزُ عن ذلكَ لنفسِكَ حتى يتمكَّنَ منْكَ عدوُّكَ."

ثمَّ قتلَهُ واكلَهُ.

- **النشاط:** يطلب من الطالب القيام بالبحث والتمييز البصري لكلمات داخل النص ثم يسمي الكلمات التي قام بتمييزها، وأن يكرر الكلمات التي قام بتسميتها، ومن ثم سؤاله عنها (حصر

للأفكار الذهنية، ثروة لغوية، انعكاس ثقافة الطالب ومعرفته، إحدى درجات التعبير الكتابي لاحقاً).

الحصة الثانية: التسمية السريعة

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من التسمية السريعة للكلمات المعروضة امامة على البطاقات أو بواسطة جهاز العرض.

- **الأدوات:** لعبة التسمية السريعة، جهاز العرض، اللوح، بطاقات مكتوب عليها بعض الكلمات من النص.

- **النشاط:** على الطالب إن يقوم بتسمية الكلمات المعروضة أمامه بأسرع ما يمكن، ومن ثم يطلب منه ذكرها بالترتيب.

الحصة الثالثة

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من القيام بحل الانشطة التفاعلية التلخيصيه للنص بطريقة سليمة.

- **الأدوات:** نشاط تفاعلي محوسب، يشتمل على عدة مهام (قراءة، أسئلة فهم مقروء، العاب تعليمية، معرفه لغوية).

- **النشاط:** على الطالب إن يقوم بأداء النشاط الذي يختاره من بين الأنشطة التفاعلية المتنوعة.

- **النشاط التفاعلي:** https://www.thinglink.com/scene/1553331597325893635

التقييم النهائي للوحدة الثانية: (وزن التقييم 25%).

في نهاية تمرير الحصص الثلاثة المتعلقة بالوحدة الثانية (تنمية المهارات التعليمية)، سيتم تمرير نشاط محوسب لفحص مدى تمكن الطلاب من المهارات التي تم تمريرها، ولمعرفة مدى تحقق أهداف الوحدة يتم الانتقال إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة 70–80%.

النشاط المحوسب: (2،1).

1.
نص DOC-..pptx
محوسب محور 2.pptx

2. https://www.thinglink.com/scene/1553331597325893635

الوحدة الثالثة: المعالجة التنفيذية المركزية. (استرجاع من الذاكرة، تنمية مهارات تعليمية)

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى مساعدة الطالب على التمكن من استرجاع الكلمات والمعلومات من الذاكرة وتنمية المهارات التعليمية.

الأهداف الخاصة:

1. أن يتمكن الطالب من استرجاع الكلمات والمعلومات من الذاكرة.
2. أن يتوقع الطالب عنوان النص من الكلمات والجمل المختارة من النص.
3. أن يرتب الطالب الجمل المعروضة أمامه.
4. أن يقرأ الطالب قراءة مسحية بهدف البحث والتذكر.
5. أن يحل الطالب الأسئلة المتعلقة بالنص مع مراعاة الفروق الفردية.

الاختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة الطالب ومستواه فيما ذكرأعلاه وذلك من خلال التحقق من:

1. قدرة الطالب على استرجاع المعلومات من الذاكرة.
2. قدرة الطالب على توقع عنوان النص.
3. قدرة الطالب على ترتيب الجمل.
4. قدرة الطالب على حل الأسئلة الخاصة بالنص.

محتوى الوحدة واجراءاتها التدريبية:

الحصص الثلاثة الخاصة بهذه الوحدة: استرجاع الكلمات والمعلومات من الذاكرة.

ملاحظة: سيتم العمل على كل النصوص بنفس الأسلوب.

- **الهدف:** إن يسترجع الطالب الكلمات والمعلومات من الذاكرة حسب النص الذي تم تعلمه.
- **الأدوات:** لعبة الذاكرة، جهاز العرض، استعراض بطاقات مكتوب عليها بعض الكلمات من النص، بطاقات الكلمات والجذر.
- **النشاط:** يقوم المدرب بتفعيل الذاكرة من خلال عرض بعض الكلمات ولفظها والتي لها علاقة بموضوع الدرس، وعلى الطالب محاولة تعفيل ذاكرته واسترجاع أكبر عدد ممكن من الكلمات المرتبطة بالنص الذي تعلمه (هل تعلمت سابقا عن هذا الموضوع؟ هل تعرف معلومات إضافية عنه؟ اكتب تجربتك).
- **مثال على كلمات:**

حمامة، نخلة، مالك الحزين، فرخ، بيض، عش، جناح

بطاقة الكلمة والجذر:

فراخها **ف – ر – خ**	**بيضها** **ب- ي - ض**
تنقُلُ **ن – ق – ل**	**واقفاً** **و – ق – ف**

التقييم النهائي للوحدة الثالثة: (وزن التقييم 25%)

في نهاية تمريرالحصص الثلاثة المتعلقة بالوحدة الثالثة (المعالجة التنفيذية المركزية. –استرجاع من الذاكرة، تنمية مهارات تعليمية)، سيتم تمرير نشاط لفحص مدى تمكن الطلاب من المهارات التي تم تمريرها، ولمعرفة مدى تحقق أهداف الوحدة يتم الانتقال إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة 70–80%.

النشاط: تفعيل الذاكرة من خلال عرض بعض الكلمات ولفظها والتي لها علاقة بموضوع الدرس، لعبة ذاكرة للكلمات. (تحفيز عملية الاسترجاع).

لعبة الذاكرة: https://wordwall.net/he/resource/58251938/%d7%9c%d7%9c%d7%90-%d7%9b%d7%95%d7%aa%d7%a8%d7%aa1

الوحدة الرابعة: ربط المعلومات. (تجهيز المعلومات ومعالجتها)

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى مساعدة الطالب على تجهيز المعلومات ومعالجتها.

الأهداف الخاصة:

1. أن يتمكن الطالب من تقسيم النص إلى أفكار واقتراح عنوان له.
2. أن ينجح الطالب في شرح المفردات اللغوية واستعمالها للتعبير.
3. أن يتمكن الطالب من استيعاب الأوامر وفهمها.

الاختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة الطالب على أداء المهام المذكورة أعلاه، وذلك من خلال التحقق من:

1. مدى قدرة الطالب على استيعاب الأوامر وفهمها.
2. مدى قدرة الطالب على شرح المفردات اللغوية واستعمالها في التعبير.
3. قدرة الطالب على تقسيم النص إلى أفكار واقتراح عنوان له.

محتوى الوحدة واجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: استيعاب الأوامر وفهمها.

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من استيعاب الأوامر وفهمها.
- **الأدوات:** مجموعة من الأغراض والوسائل القريبة من بيئة الطالب مقلمة، كتاب، دفتر، كرسي، طاولة والخ.

- **النشاط:** يطلب المدرب من الطالب إن يقوم بتنفيذ بعض الأوامر وذلك من أجل التمكن من استيعابها.

- **مثال على الأوامر:**

1. اخرج الكتاب من الحقيبة وضعه على الطاولة.

2. افتح الكتاب واستخرج فعلاً من الفقرة الاولى.

الحصة الثانية: شرح المفردات اللغوية واستعمالها في التعبير عن النفس تعبيراً شفهياً وكتابياً.

- **الهدف:** إن ينجح الطالب في شرح المفردات واستعمالها في التعبير.

- **الأدوات:** مجموعة من المفردات المرتبطة بموضوع النص تعرض على بطاقات أو على جهاز العرض.

- **النشاط:** يطلب المدرب من الطالب إن يقوم بقراءة المفردات المعروضة أمامه ومن ثم محاولة شرحها بكلماته الخاصة ومن ثم استخدامها في التعبير عن نفسه.

الحصة الثالثة: ادراج عنوان وأفكار للنص.

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من قراءة نص قصير ووضع أفكار وعنوان مناسب له.

- **الأدوات:** نصوص قصيرة خارجية من موقع راما، كتاب القراءة للصف السابع، أوراق وأقلام.

- **النشاط:** يقوم المدرب بقراءة النص ثم يطلب من الطالب إن يقوم بقراءة النص قراءة صامتة، ومن ثم يطلب منه استنتاج الأفكار الرئيسية ووضع عنوان مناسب للنص.

- **الاختبار البعدي:** يهدف إلى فحص مدى تحقيق الأهداف المذكورة أعلاه، ومدى فهم الطالب للموضوع.

النص:

الأضراس المسوسة

كان الضرس المسوس في فمي، وكان يحتال على تعذيبي، فيسكن متربصا ساعات النهار، ويستيقظ مضطرباً في هدوء الليل عندما يكون أطباء الاسنان نائمين والصيدلية مقفلة. ففي يوم، وقد نفذ صبري، ذهبت إلى أحد الاطباء، وقد قلت له: ألا فانزعه ضرسا خبيثا يحرمني لذة الرقاد، ويحوّل سكينة لياليّ إلى الأنين والضجيج. فهز الطبيب رأسه قائلاً: من الغباوة إن نستأصل الضرس إذا كان بإمكاننا تطبيبه. ثم أخذ يحفر جوانب الضرس وينظف زواياه، ويتفنن بتطهيره من العلة. ولما وثق بأنه صار خاليا من السوس، حشا ثقوبه بالذهب الخالص، ثم قال مفاخراً: لقد أصبح ضرسك العليل أشد وأصلب من أضراسك الصحيحة. فصدقت كلامه، وملأت حفنته بالدنانير، وذهبت فرحا. ولكن لم يمر أسبوع حتى عاد الضرس المشؤوم إلى تعذيبي وإبدال أنغام روحي إلى حشرجة الاحتضار وعويل الهاوية. فذهبت إلى طبيب آخر، وقلت له: "ألا فاخلعه ضرساً شريراً ولا تعترض. "فمن يأكل العصي لا كمن يعدها". فنزع الطبيب الضرس، وقد كانت ساعة هائلة بأوجاعها، ولكنها كانت ساعة مباركة.

في فم البشرية أضراس مسوسة، وقد نخرتها العلة حتى ملأت عظم الفك.

جبران خليل جبران

التقييم النهائي للوحدة الرابعة: (وزن التقييم 25%).

في نهاية تمرير كل حصة من الحصص المتعلقة بالوحدة الرابعة ربط المعلومات. (تجهيز المعلومات ومعالجتها). سيتم تمرير نشاط لفحص مدى تمكن الطلاب من المهارات التي تم تمريرها، ولمعرفة مدى تحقق أهداف الوحدة. يتم الانتقال إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة 70-80%.

ملف التقييم:

اختبار الاضراس المسوسة.pdf

الوحدة الخامسة: الإملاء.

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى تمكين الطالب من الكتابة (كتابة كلمات وجمل وفقرات).

الأهداف الخاصة:

1. أن يتمكن الطالب من كتابة كلمات وجمل تُقرأ على مسمعه.
2. أن ينجح الطالب في كتابة فقرات قصيرة تُقرأ على مسمعه.

الاختبار القبلي: ويهدف إلى معرفة قدرة الطالب فيما ذُكر أعلاه، وذلك من خلال التحقق من الآتي:

1. قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة للكلمات والجمل التي تُملَى عليه.
2. نجاح الطالب وقدرته على كتابة فقرات قصيرة.

محتوى الوحدة واجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: كتابة كلمات وجمل.

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من كتابة الكلمات والجمل التي تُملَى عليه.

- **الأدوات:** أوراق، أقلام، سبورة شخصية، أيباد، كمبيوتر.

- **النشاط:** يقوم المدرب بإملاء مجموعة من الكلمات والجمل على الطالب، ويطلب منه القيام بكتابتها.

ملاحظة: الكلمات والجمل تكون من الدروس التي تم تعلمها في الوحدات السابقة.

الحصة الثانية: كتابة فقرات قصيرة.

- **الهدف:** إن يتمكن الطالب من كتابة فقرات قصيرة.

- **الأدوات:** أوراق، أقلام، سبورة شخصية، أيباد، كمبيوتر.

- **النشاط:** يقوم المدرب بإملاء فقرات قصيرة على الطالب، ويطلب منه القيام بكتابتها.

ملاحظة: الفقرات تكون من الدروس التي تم تعلمها في الوحدات السابقة.

دليل تطبيق البرنامج

رقم الوحدة	اسم الوحدة	عدد الحصص اسبوعياً (3-4)	زمن الحصة	أداة التقييم	مفتاح التصحيح	العلامة النهائية

ملحق رقم (5): الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة العربية الامريكية
كلية الدراسات العليا
برنامج دكتوراه التربية
الخاصة

حضرة الاستاذ/ ة المحترم/ة.

تحية طيبة،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية بعنوان: **فاعلية برنامج تدريبي مقترح مستند إلى استراتيجية الوعي الصوتي لدى طلبة العسر القرائي لتحسين مهاراتهم الأكاديمية والنمائية**. تُعتبر هذه الاستبانة أحد الأدوات البحثية التي اعتمدتها الباحثة لتحقيق هدف أساسي من أهداف دراستها.

نقدّر تعاونكم في هذا البحث الذي سيسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة. ونؤكد لكم أن المعلومات التي ستقدمونها ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة من قبل الباحثة.

مع الشكر الجزيل مقدماً لحسن تعاونكم،،،

الباحثة: سلام اسيا **إشراف: أ. د. محمود عبيد**

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية

يهدف هذا الجزء إلى تقديم معلومات عامة عن عينة الدراسة، الرجاء وضع إشارة (✓) في مربع الإجابة المناسبة.

الجنس

☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

الجزء الثاني: مهارات القراءة والكتابة والتمييز البصري والسمعي

الرجاء قراءة العبارات بتمعن ومن ثم وضع العلامة (✓) في المكان المخصص.

#	العبارة	درجة الموافقة				
		غير موافق أبداً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً
المحور الأول: الكتابة والقراءة						
1	كتابة الحروف الهجائية بالشكل الصحيح.					
2	قراءة كلمات تشتمل على حروف متشابهة في الشكل مثل: (ب ت ث).					
3	كتابة الكلمات السهلة غيباً.					
4	إعادة الكلمات (سهلة). من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).					
5	إعادة الكلمات (أصعب قليلا من السابقة) من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).					
6	كتابة الكلمات الصعبة غيباً.					
7	التمييز بين الكلمة التي لها معنى من التي بدون معنى بعد قراءتها من قبل المفحوص.					

#	العبارة	درجة الموافقة				
		غير موافق أبداً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً
8	إعادة كتابة حروف بالترتيب بعد مشاهدتها من قبل المفحوص.					
9	تمييز كلمة غير واضحة وتحديدها. (إغلاق بصري)					
10	إعادة الحروف بالترتيب من وراء الأخصائي/ة بالترتيب.					
11	تمييز كلمة فيها حرف معكوس. (خط مفرغ).					
12	تمييز كلمة فيها حرف معكوس. (الخط عادي)					
13	اتباع التعليمات بشكل حرفي					
المحور الثاني: التمييز البصري والسمعي						
14	تمييز بصري الى حرف من بين حروف متشابهة في الشكل.					
15	التمييز البصري للحروف المعكوسة.					
16	تمييز شكل/ حرف مشابه الى شكل محدد.					
17	تميز الكلمة المشابهة للكلمة في المحددة					
18	إعادة الجمل من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).					
19	قراءة الكلمات وتمييز الكلمات المتناسقة في الصوت.					
20	تمييز كلمة محددة من كلمات متشابهة في الشكل.					
21	تمييز شكل جملة مشابه لشكل محدد.					
22	نقل نموذج من اليمين إلى الشمال.					
23	إعادة الجمل المركبة من وراء الأخصائي/ة بالترتيب. (ذاكرة سمعية تتابعية).					
24	إعادة رسم الصورة الأولى بعد النظر اليها 5–15 ثانية.					
25	تمييز كلمة محددة من بين كلمات مشابهة في الشكل.					

ملحق رقم (6): مقياس المهارات النمائية والأكاديمية

الاسم: ....

تاريخ الميلاد: ....

العمر: ....

الصف: ....

المدرسة: ....

عدد طلاب الصف: .... عدد طلاب المرحلة: ....

تاريخ الجلسة الأولى: .... اسم الفاحص: ....

تاريخ الجلسة الثانية: .... اسم الفاحص: ....

1. **قراءة الحروف بشكل متسلسل من بطاقات وتحديد الحروف التي يميزها الطالب. (تمييز بصري). (4علامات)**

____

____

2. **اكتب الحروف الهجائية في الفراغ. (4علامات)**

   * كتابة الحروف غيباً إذا كان الطفل يميّز الحروف بصرياً.

   * نسخ الحروف بعد رؤية الحرف وإخفاؤه إذا لم يميّز الحروف بصرياً.

__ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __

__ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __ __

3. **ضع دائرة حول حرف ح. (4علامات)**

ح	خ	ع	ج	غ	ح	ج	ح	غ	ح	ج	ع
ح	غ	ع	ج	ح	غ	ج	خ	خ	غ	ع	ح

4. **اقرأ الكلمات التالية بصوت عالي. (4علامات)**

جار	جَرَحَ	جاع	كُسِرَ	جوع	حُـــلْـــم
ريش	باع	دوري	مَدْرَسة	رَحِمَ	مَسْـــمـــوح

5. **اكتب الكلمات الموجودة في السؤال رقم 4 غيباً. (4علامات)**

- كتابة الكلمات غيباً إذا كان الطفل يقرأ.
- نسخ الكلمات بعد رؤية الكلمة وإخفائها إذا لم يستطيع القراءة.

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

6. **أعد ما يطلب منك وراء الأخصائي بالترتيب (ذاكرة سمعية).**

م ف ث خ

ص ر ج ظ ت

ح غ ض س ر ش (1علامة)

7	0	5	2		
4	7	9	6	8	
8	4	9	5	2	7 (1علامة)
21	58				
36	78	45			
85	96	74	26		(2 علامة)

7. حوت صام ريح

ريما عامل كرسي روما

محامي مهندسات استخدام نجارون (2 علامة)

درس علي

يسمع محمود صوت

كرسي المكتبة مكسور

استخدام الحاسوب ممتع (2 علامة) (للصف الثاني)

---

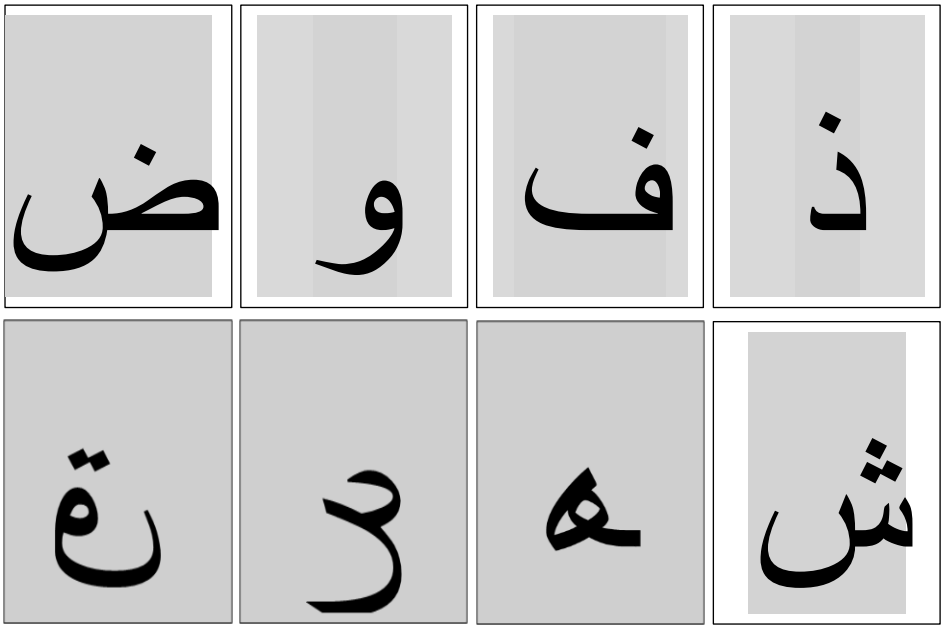
8. استخدم صابون/ صنع من زيت/ شجرة الزيتون.

سأل ثائر جدّه/ أن يأخذه إلى/المسجد الأقصى/ ليصلّي فيه.

سافر جود/ وبدأ يعمل بائع متجول/ في بلاد الغربة/لكنه يشعر بالوحدة. (4 علامات)

9. ضع دائرة حول الحرف المعكوس. (4علامات)

أ)



ب)

10. اكتب الكلمات الموجودة في سؤال 7 غيباً بعد مشاهدتها وإخفائها عن الطفل. (4علامات)

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

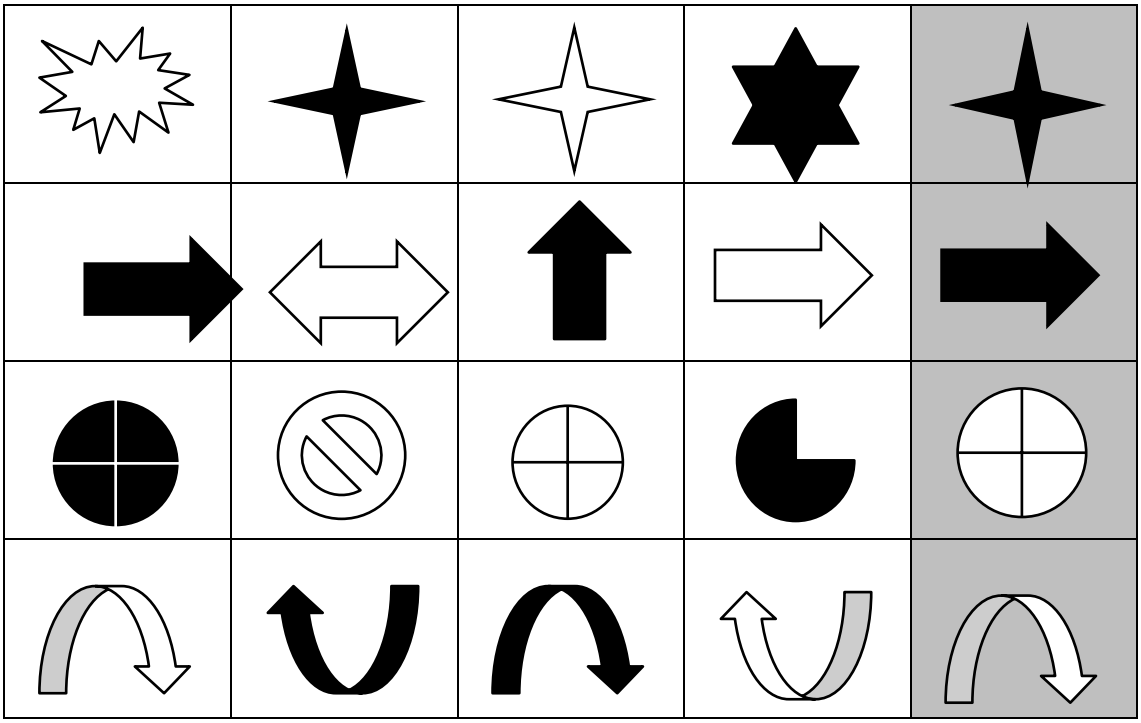
11. ميّز الكلمات التي لها معنى من الكلمات التي ليس لها معنى. (يقوم الطفل بقراءة الكلمات ويضع دائرة حول الكلمة التي ليس لها معنى). (4علامات)

جار/ راج حوت/ توح بوم/ موب عيد/ ديع ماخ/خام

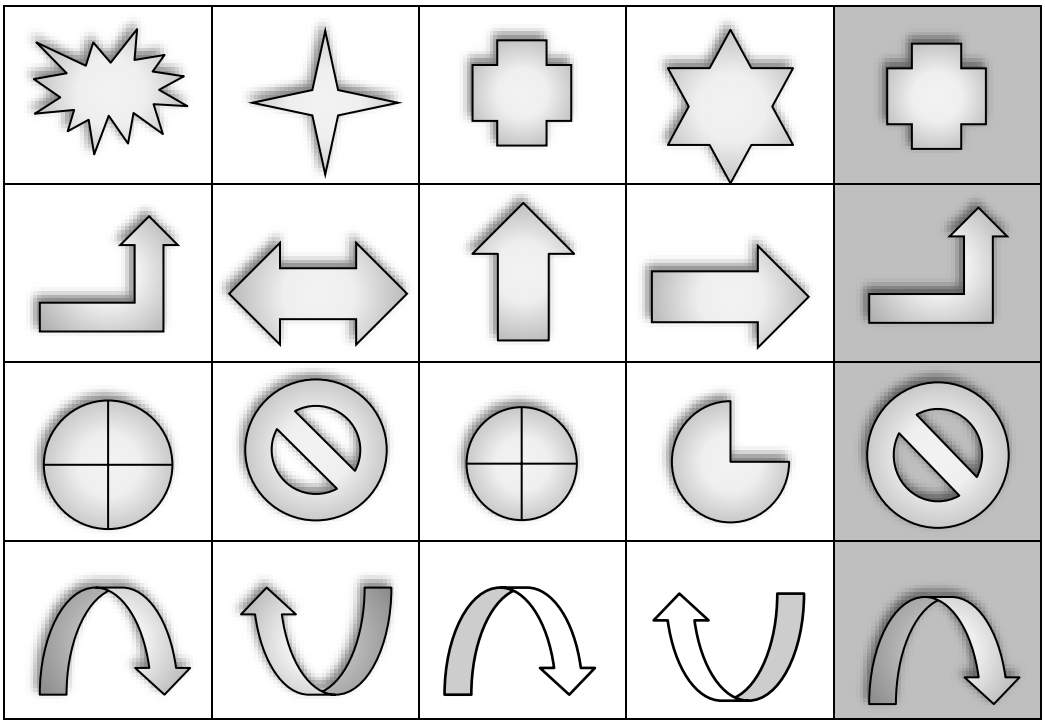
حين/ نيح ذاب/ باذ داس/ فاس كاف/ فاك

12. ضع دائرة حول الشكل المشابه. (2علامة)

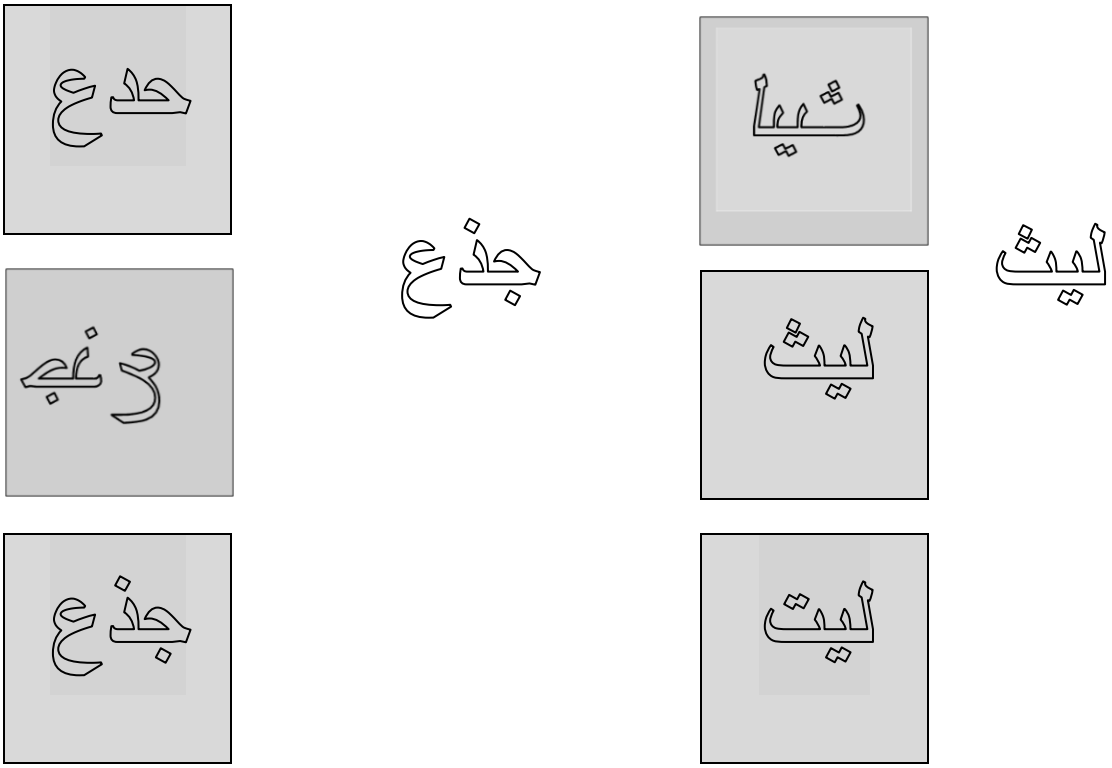
أ.



ب) ضع دائرة حول الشكل المشابه. (2علامة)



13. انظر الى الكلمة في اليمين وضع دائرة على شبيهتها في اليسار. (4علامات)



سلة		سلة		مصر
مصر				
لسة		مصر		مصر

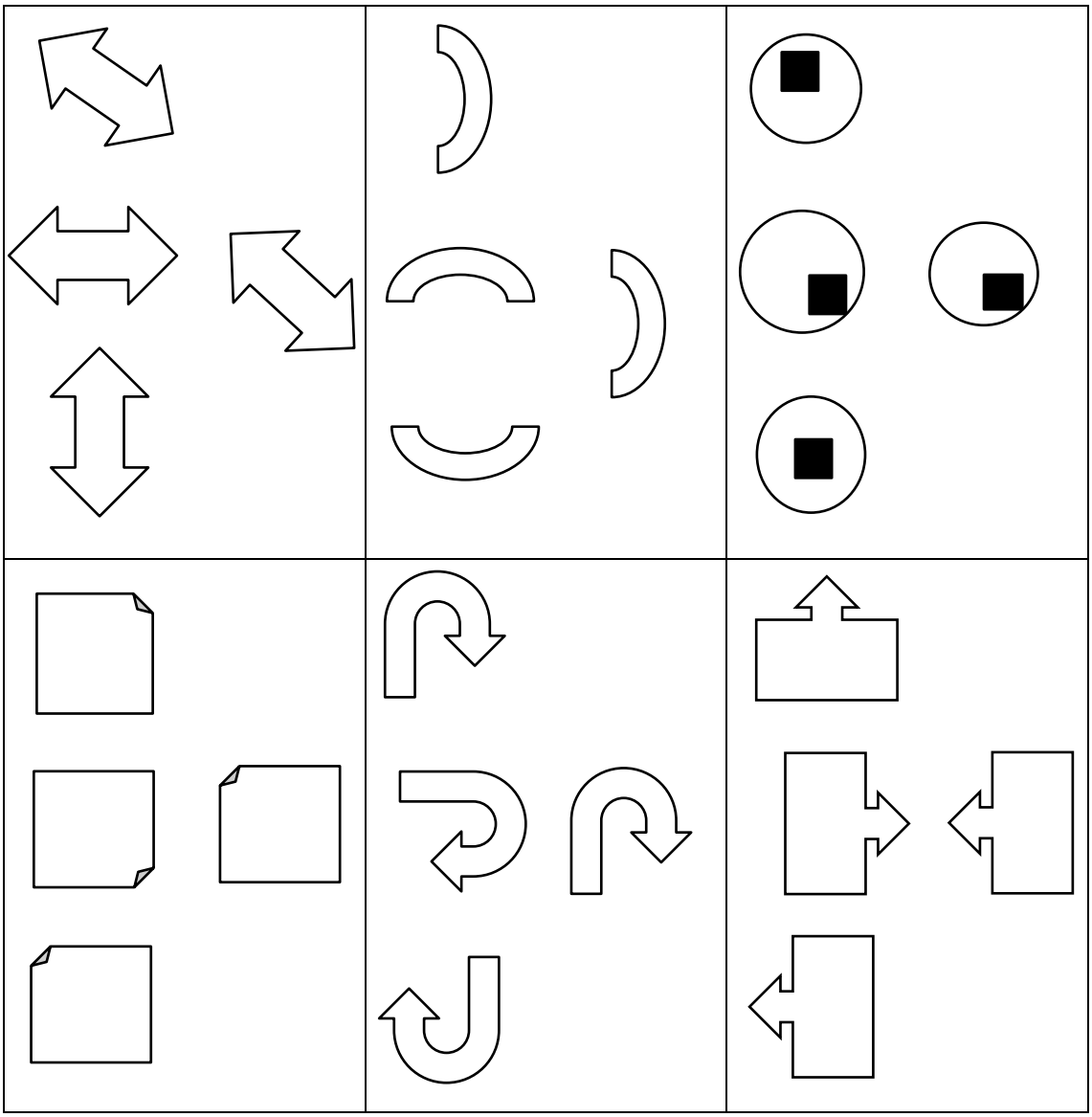
14. اقرأ الكلمات الآتية وضع دائرة حول الكلمات المتناسقة في الصوت. (4علامات)

تاج	**جرس**	**حاج**	**بلح**
كوب	**غاب**	**طوب**	**سور**

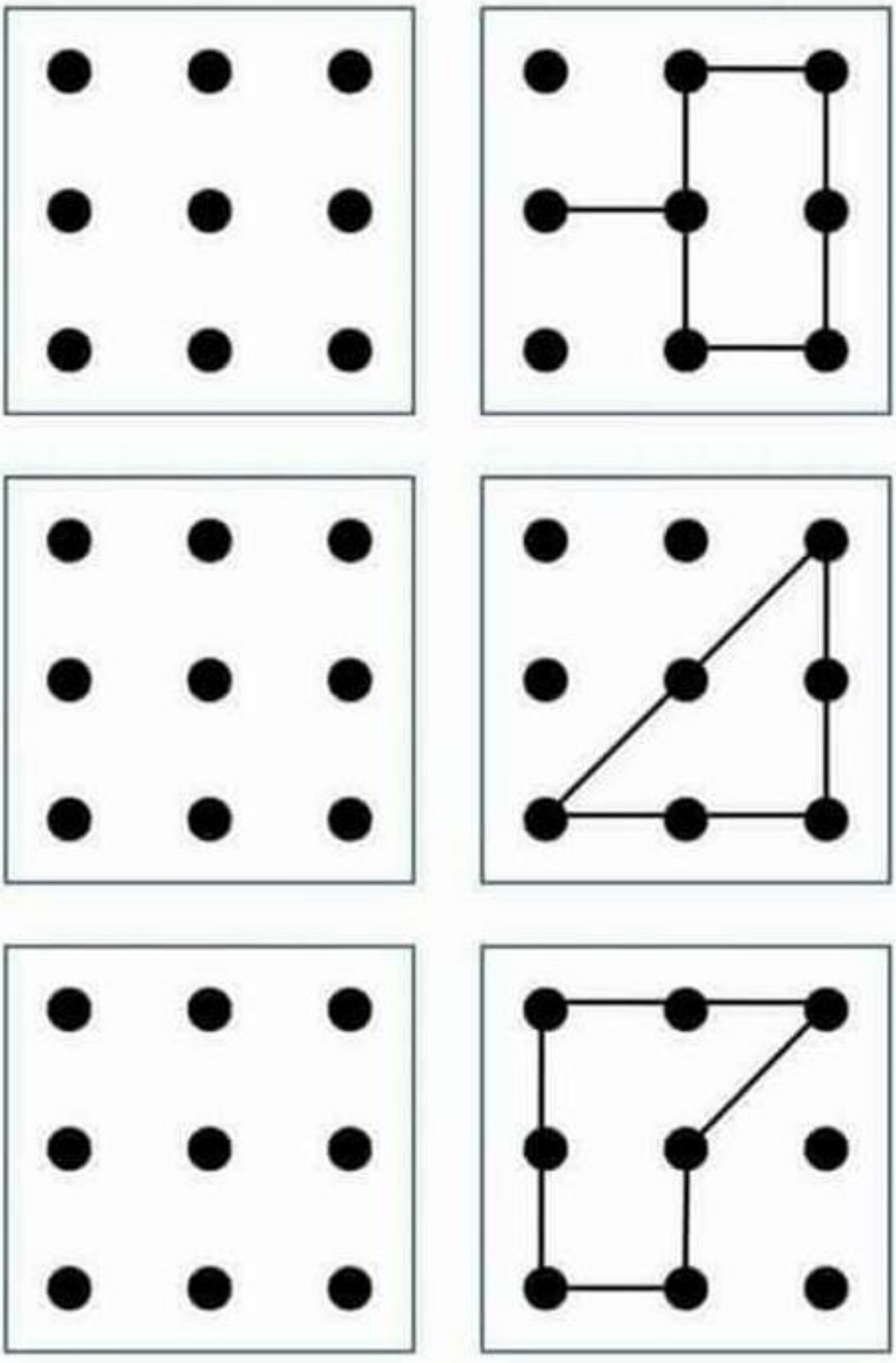
15. ضع دائرة حول كلمة (حاز). (4علامات)

حيز	**جار**	**خاد**	**حاز**
خاذ	**جاز**	**راح**	**جاد**
عاز	حاز	خار	حار
جاز	خوذ	حاز	زاح

16. ضع دائرة حول الشكل المشابه للشكل الموجود على اليمين. (4علامات)

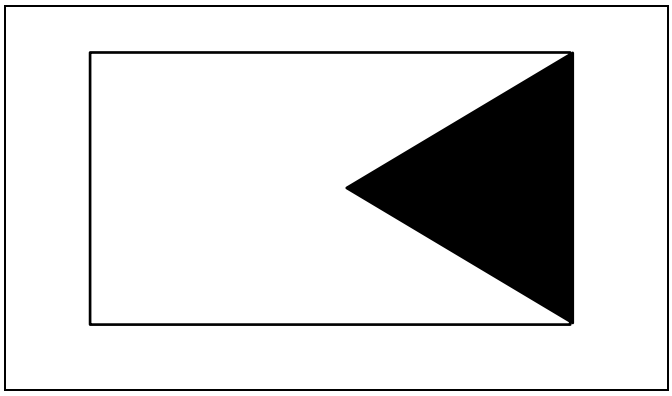


17. انقل النموذج من كما في الشكل. (4علامات)

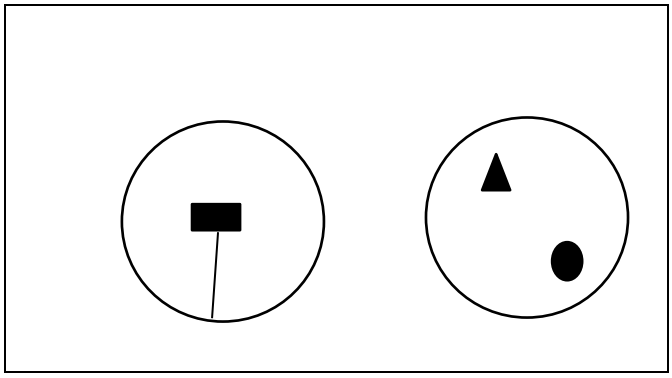


18. أعد رسم الصورة الأولى بعد النظر اليها لمدة 5 ثواني، ورسم الصورة الثانية بعد النظر اليها لمدة 10 ثواني، والصورة الثالثة بعد النظر اليها لمدة 15 ثانية. (ذاكرة بصرية) (4علامات)

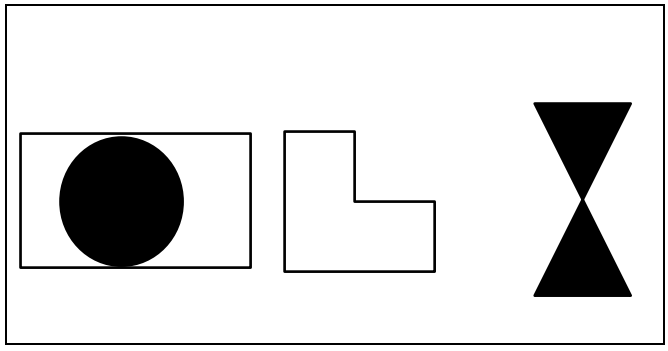
1#



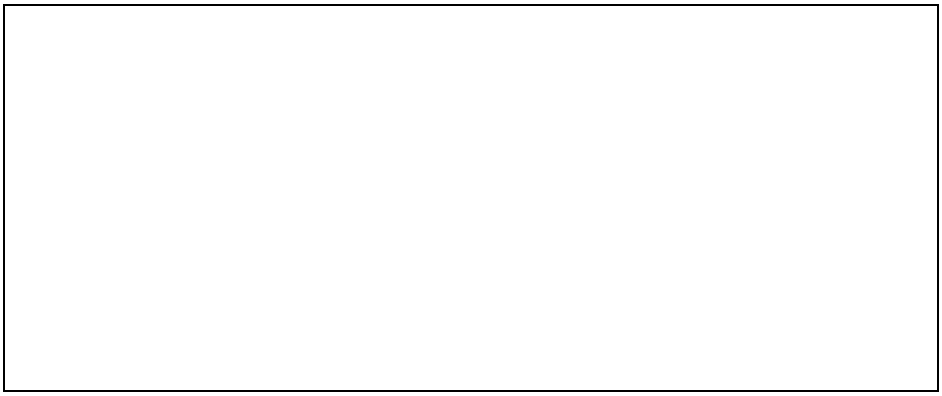
#2



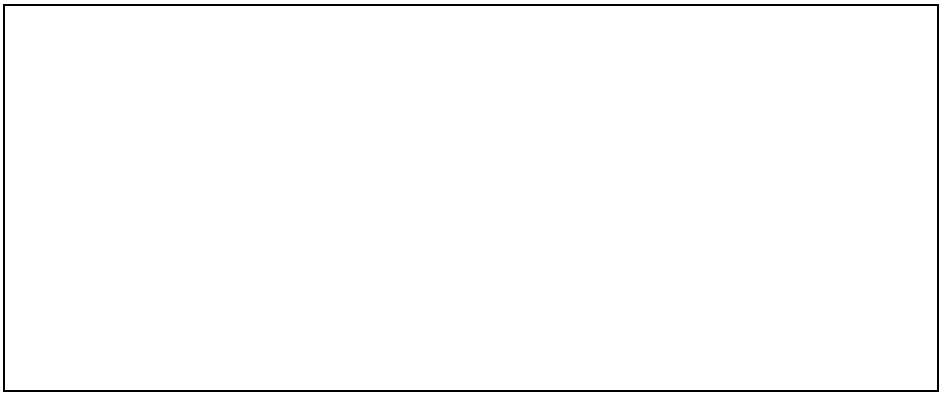
#3



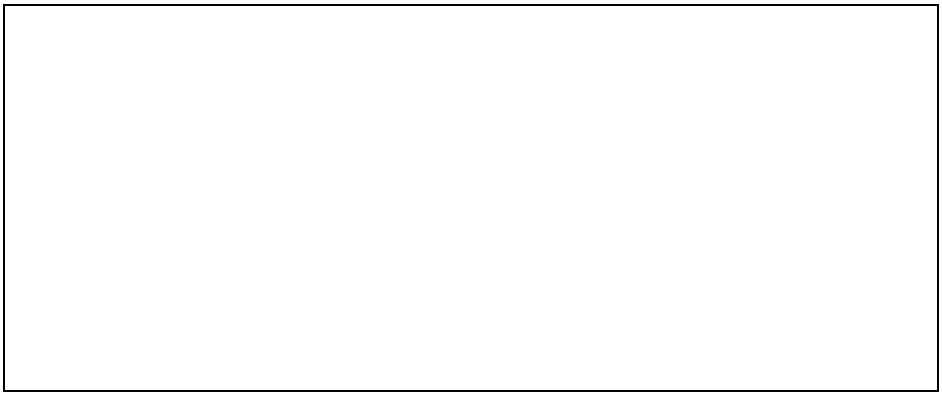
1#



2#



3#



19. انظر الى الكلمات التالية ثم ضع دائرة حول الكلمة الصحيحة. (4علامات)

تفاح _____

مركبة _____

مفاتيح _____

بنات _____

20. انظر الى الحروف التالية ثم قم بتغطيتها واكتبها بالترتيب كما تتذكر. (ذاكرة بصرية) (4علامات) *1-(صف ثاني) 2-(صف ثالث) 3+4(صف رابع)

1) ح ش ك ل _____

2) ح ع ج غ خ _____

3) ق ط ذ م ز ن _____

4) س ق ن و ش ف _____

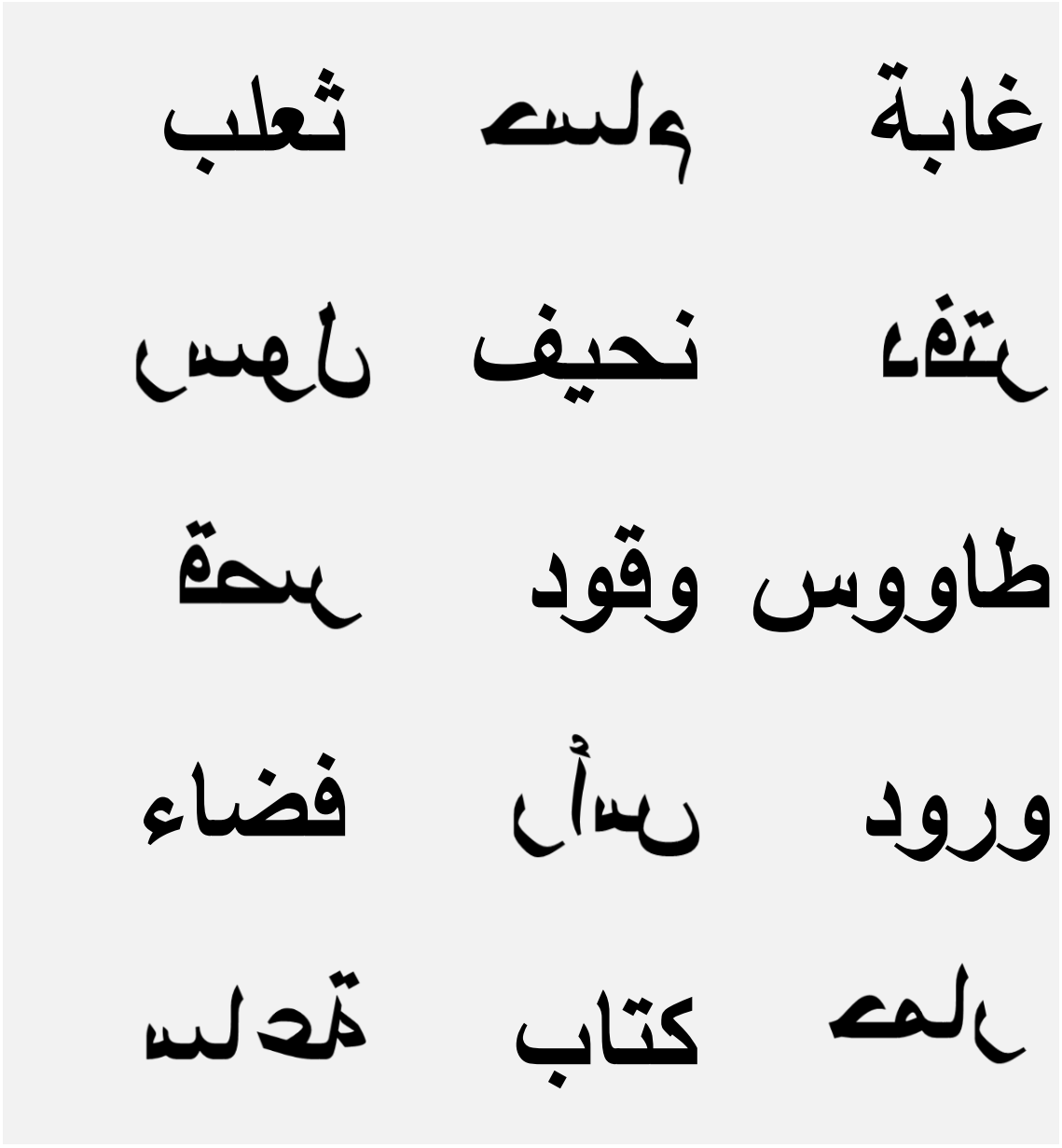
21. ضع دائرة حول الكلمة التي فيها حرف معكوس. (4علامات)

جدا	حارس	صحن
بذور	حار	نحيف
طاووس	وقود	ورقة
ورود	رأس	كتاب
فارغ	أقلام	قارب

22. ضع دائرة حول الكلمة التي فيها حرف معكوس. (4علامات)

ثعلب	سلار	غابة
نحيف	عوء	مصوى
ورقة	وقود	عروس
أرنب	مفتار	عسل
دماغ	أقلام	رأس

23. ضع دائرة حول الكلمة المعكوسة. (4علامات)



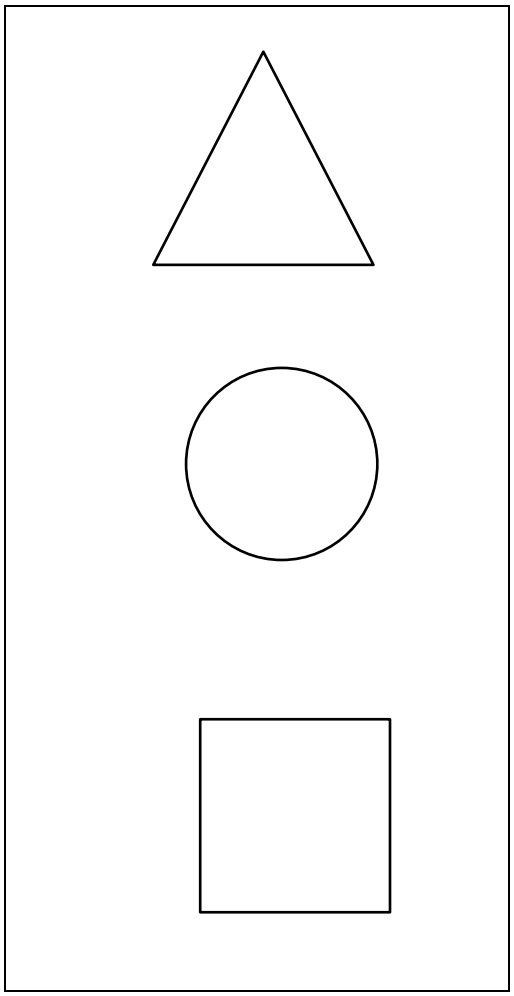
24. ضع دائرة حول الكلمة المعكوسة. (4علامات)

25. اتبع التعليمات المطلوبة: (4علامات)

أ. ارسم خطاً عمودياً أعلى المثلث

ب. ارسم خطاً أفقياً تحت الدائرة

ج. ارسم خطاً مائلاً داخل المربع



ملحق رقم (7): قائمة رصد صعوبات النمائية والاكاديمية من وجهة نظر المعلمين

التاريخ: _____ اسم الطالب: _____الصف: _____

المجال	الرقم	مؤشر عسر القراءة	دائماً	أحياناً	نادراً
التمييز البصري	1-1	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً عند القراءة.			
	1-2	يجد صعوبة في تعداد حروف الكلمة.			
	1-3	يقفز عن السطور عند القراءة.			
	1-4	يجد صعوبة في معرفة متى تنتهي الكلمة وتبدأ كلمة أخرى.			
	1-5	لديه صعوبة في تحليل الصور التوضيحية والرسوم البيانية.			
التمييز السمعي	2-1	يخطئ في التمييز بين أصوات أحرف العلة.			
	2-2	يخطئ في التمييز بين أصوات المد الطويل والمد القصير.			
	2-3	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا المختلفة رسما.			
	2-4	يجد صعوبة في قراءة الكلمات القصيرة(باستثناء تلك التي يحفظها .)			
	2-5	يحذف بعض الأصوات أثناء –القراءة.			
	2-6	يضيف بعض الأصوات أثناء القراءة.			
	2-7	يخمن بعض أجزاء الكلمة أثناء القراءة.			
معالجة الرموز القرائية	3-1	يجد صعوبة في تذكر الكلمة بعد قراءتها.			
	3-2	يجد صعوبة في إعطاء فكرة عامة عن النص.			
	3-3	يجد صعوبة في تكرار عبارة مكونة من 6 -3 كلمات يلفظها المعلم.			
	3-4	يجد صعوبة في تذكر الأحرف والأشكال والألوان بسرعة.			

المجال	الرقم	مؤشر عسر القراءة	دائماً	أحياناً	نادراً
البناء اللغوي القرائي	4-1	يجد صعوبة في التمييز بين الحرف والكلمة والجملة.			
	4-2	يجد صعوبة في إدراك معاني علامات الترقيم			
	4-3	يجد صعوبة في التفريق بين اللام القمرية والشمسية.			
	4-4	يجد صعوبة في تمييز التنوين عن النون الساكنة.			
	4-5	يجد صعوبة في التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء المغلقة.			
	4-6	يجد صعوبة في قراءة صوت الشدة بشكل سليم.			
	4-7	يجد صعوبة في التميز بين همزة الوصل وهمزة القطع.			
طلاقة القراءة	5-1	يقرأ ببطيء شديد ويفتقر للطلاقة.			
	5-2	يقرأ بسرعة كبيرة بحيث تصبح قراءته غير مفهومة.			
	5-3	يجد صعوبة في التعرف على الكلمات بسهولة.			
	5-4	يجد صعوبة في قراءة الكلمات بدون حركات.			
	5-5	يجد صعوبة في التوقف في المكان الصحيح أثناء القراءة.			
	5-6	يجد صعوبة في فهم ما يقرأ.			

اسم المعلم/ة: _____

ملاحظات المعلم/ة:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (8): كتاب تسهيل مهمة بحثية

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2023/10/5

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة أن الطالبة **سلام رجب عبد القادر اسيا** والتي تحمل الرقم الجامعي 202012915هي طالبة دكتوراه في برنامج التربية الخاصة وتعمل على أُطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" العسر القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة: أنموذجاً مقترحاً مستنداً إلى استراتيجية الوعي الصوتي"، تحت إشراف الدكتور محمود عبيد. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

The effectiveness of a Proposed Training Program Based on the Phonological Awareness Strategy to Improve Developmental & Academic skills for dyslexic students

Salam Rajab Abdelqader Asia

Dissertation Committee:

Prof. Mahmoud Samir Obeid
Dr. Amjad Ahmad Abu Jadi
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Mohammad Ismail Abu Shaera
Prof. Gultan Hassan Hijazi

Abstract

The objective of the study aimed to verify the effectiveness of the proposed training program using phonological awareness strategies for dyslexia students to improve their academic skills. A sample of 120 dyslexic students who were intentionally selected participated. Another sample of 78 dyslexia teachers working in special education institutions in Ramallah and Al-Bireh cities participated. To achieve the objectives of the study a blended approach was used comprising of an experimental method represented by a quasi-experimental research design on one group. for the purpose of employing the proposed training program and descriptive method. Through the use of a monitoring list of academic and developmental skills from a teacher's point of view and examining the phonological awareness the results of the study showed effectiveness of the proposed training program. Whereas the results demonstrated statistically significant differences attributed to the experimental group on the scale of phonological awareness skills in favor of the experimental group. In addition, the results displayed statistically significant differences in favor of the experimental group on the academic and developmental scale. Furthermore, the results displayed statistically significant differences on the monitoring list of academic and developmental skills from the teacher's point of view. The training program which encompassed exercises, activities, and events presented to the students in an interesting and enjoyable manner which aroused their interest and interactive participation.

In addition, the training program displayed the effectiveness of the phonological awareness strategy which had a significant role on the transition of the concept of

Education. The performance of the students improved and showed a positive change through the methods used in learning process. phonological awareness created a quantum leap in the teaching process leading to improvement in the academic and developmental skills.

In light of the results the researcher recommends that special education institutions employ the proposed training program based on the results of the study exhibiting the effectiveness of the program in improving the phonological awareness performance improved academic and developmental skills.

Keywords: Training programs, phonological awareness strategies, dyslexia, academic skills, developmental skills.